

**Universidade de Lisboa**



**O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos  
XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências:**

**Uma Proposta Didáctica**

**António Vitorino Simões Tereno**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**2013**





**Universidade de Lisboa**



**O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos  
XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências:**

**Uma Proposta Didáctica**

**António Vitorino Simões Tereno**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro**

**Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**2013**

### ***Dedicatória***

*Dedicamos, de corpo e alma este trabalho a meus pais – sem eles nada teria sido possível. Estiveram sempre do nosso lado, desde o dia em que nascemos. A sua incansável compreensão e estímulo positivo, levaram a que conseguíssemos arranjar forças para que, na adversidade, pudéssemos reconhecer a oportunidade.*

*Obrigado, queridos Pais, Maria José e Cor. Tir. Arqt.º António Tereno.*

*Também uma palavra amiga de quem nunca duvidou que chegaríamos com esta tarefa a bom porto; as minhas irmãs, ambas elas professoras; foram a inspiração que nos levou a querer abraçar a carreira docente.*

*Obrigado, queridas irmãs, Prof.ª Doutora Maria do Céu e Eng.ª Maria José.*

*Por último mas não menos importante, queria dedicar este trabalho a quem tanto sofreu com ele; as nossas frequentes ausências, apesar de estarmos presentes, levaram a que fôssemos quase como estranhos para meus filhos e mulher. Foram privados da nossa atenção que tanto precisavam [e ainda precisam]. Mesmo assim, nunca nos deixaram desistir do nosso sonho, estando sempre na linha da frente para nos animar a não desistir.*

*Obrigado, querida mulher e queridos filhos, Mestre Isaura Tereno, Henrique Tereno e António [Gonçalo] Tereno.*

*António Tereno*

## **Agradecimentos**

*É com orgulho que nos apraz agradecer a quem tanto contribuiu para que este sonho se tornasse realidade.*

*Ao nosso orientador, o Prof. Doutor **Miguel Monteiro**, que sempre assumiu a “paternidade” dos seus mestrandos, sendo incansável, partindo em socorro dos mais necessitados e daqueles que a ele acorriam, sem nunca preterir ninguém. Agradecemos-lhe, penhoradamente, a paciência que teve ao longo destes últimos dois anos, onde nos concedeu a honra de nos passar, de forma clara e tangível, o espólio de conhecimentos que arrecadou ao longo de toda a sua carreira, como professor, pedagogo, mediador do nosso conhecimento e amigo leal. São de grande e inestimável qualidade os seus ensinamentos. Se comparação pudesse ser feita, diríamos que a todos nos dotou com o “canivete suíço” da pedagogia e da didáctica, através de uma metodologia de fácil compreensão; enfim, ensinou-nos a “pescar”, a aprender a prover o amanhã. Nunca nenhuma ovelha se tresmalhou no seu rebanho.*

*O nosso bem-haja,*

*Longa seria a lista de pessoas a agradecer, e não chegaria uma resma de papel para o fazer. Queríamos destacar, de todos os professores que tivemos e cujos ensinamentos se revelaram de grande utilidade, uma professora, que sempre esteve do nosso lado e que, com o nosso orientador, fizeram e fazem uma dupla invencível na defesa dos interesses dos seus mestrandos. Nunca perderam uma única “batalha” por nós, levando-nos hoje a vencer a “guerra”. Referimo-nos à Prof.<sup>a</sup> Doutora **Ana Leal Faria**, cuja riqueza intelectual, educação e simpatia a fazem uma figura ímpar no trato e no convívio. Estamos-lhes reconhecidos pelas lutas que por nós travou.*

*O nosso bem-haja,*

*Tivemos a sorte de privar com duas excelentes figuras, profissionalmente imaculados, com grande experiência e competência, e, acima de tudo, com um grande sentido de justiça e rectidão, sempre prontos a ajudar os simples e humildes como nós – eles não ensinam para a média, ensinam para todos.*

*Agradecemos também à área de Geografia deste Mestrado, nas pessoas do Prof. Doutor **Herculano Cachinho** e do Prof. Doutor **Sérgio Claudino**, que nos ajudaram a perspectivar outros pontos de vista, úteis para a consecução das nossas experiências lectivas.*

*O nosso bem-haja também,*

*Por fim, uma palavra amiga de reconhecimento, por quem nos guiou no terreno e nos mostrou como é o “saber ser”, “saber fazer” e “saber estar”. Falamos dos nossos professores cooperantes, aqueles que nos ajudaram a operacionalizar as aulas dadas,*

*corrigindo-nos sempre que necessário, para que se atingisse uma leccionação de mestria. O nosso reconhecido muito obrigado à Prof.<sup>a</sup> Doutora **Isabel Cluny**, de vasto conhecimento histórico, sempre afável e compreensiva, e, também ao Dr. **José António Calado** cuja assertividade nos levou a aprender a acertar a agulha da bússola, ensinando-nos como procurar o Norte didáctico.*

*Gratidão a todos os professores dos seminários deste Mestrado, pelas experiências multidisciplinares que nos proporcionaram, alargando-nos o nosso campo de visão e enriquecendo o nosso universo cultural com a sua vasta experiência.*

*Por fim mas não por último, aos meus colegas, excepcionais, dedicados, amigos, que sempre compreenderam o quão difícil é a gestão de afectos, sem melindrar ninguém, deixando-nos com a sensação de que somos os primeiros e únicos - não apenas mais um colega mas “o” colega, companheiro das boas e das más horas (se as verdadeiramente houve).*

*Tudo passa e, é hora agora de seguir em frente, para mais uma etapa, até à união com o Nirvana intelectual que cada um de nós tem ainda para desvendar.*

*A todos, muito obrigado por esta experiência inesquecível que é ensinar!*

*António Tereno*

## **Siglas**

ARCS	<i>Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction</i>
CD-ROM	<i>Compact Disc-Read-Only Memory</i>
CIL	Comunidade Israelita de Lisboa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Currículo Nacional do Ensino Secundário
DES	Departamento do Ensino Secundário
DGAE	Direcção-Geral da Administração Escolar
DGE	Direcção-Geral da Educação
DRE	Diário da República Electrónico
DRELVT	Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DVD-ROM	<i>Digital Versatile Disc-Read-Only Memory</i>
EAD	Ensino à Distância
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EFA	Educação e Formação de Adultos
ENES	Exames Nacionais do Ensino Secundário
ERTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas
FCCN	Fundação para a Computação Científica Nacional
FCSH/UNL	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
GEP	Gabinete de Estratégia e Planeamento
IBM	<i>International Business Machines</i>
IGEC	Inspecção-Geral da Educação e Ciência
IGOT	Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
IHMC	<i>Institute for Human &amp; Machine Recognition</i>
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPP[1,2,3,4]	Introdução à Prática Profissional
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto; Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho)
LPNM	Língua Portuguesa Não Materna
MACS	Matemática Aplicada às Ciências Sociais
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning</i>
MP	Ministério Público

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
P & B	Preto e Branco
PALP	Países Africanos de Língua Portuguesa
PEI	Programa Educativo Individual
PGDL	Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa
QI	Coeficiente de Inteligência
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SASE	Serviço de Acção Social Escolar
SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
URL	<i>Uniform Resource Locator</i>
VoIP	<i>Voice over Internet Protocol</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
ZPD	Zona Potencial de Desenvolvimento

## Abreviaturas

(sic)	conforme aparece no original
[...]	corte na citação de texto
apud	segundo, conforme
cf.	confronte, confira
cit.	citado
colab.	colaboração
compil.	compilation
coord.	coordenação
cop.	copyright
des.	desenhador ou editor litográfico
dir.	direcção
ed.	edição, editor(a)
e.g.	<i>exempli gratia</i> , por exemplo
<i>et al.</i>	e outro(a)
<i>et alii.</i>	e outros(as)
fasc.	fascículo
fig.	figura
<i>ibid.</i>	<i>ibidem</i> , mesmo lugar
i.e.	<i>id est</i> , isto é
idem	o mesmo
imp.	impresso
lit.	literário(a)
n.ºs	números

<i>op. cit.</i>	obra citada
p.	página
pp.	páginas
q.b.	quanto baste
reimp.	reimpressão
rev.	revisão, revisor(a)
séc.	século
s.a.	sem autor(a)
s.e.	sem editor
sep.	separata
s.l.	sem local
s.n.	sem nome
ss.	seguintes
trad.	traduzido, tradução
v.	volume
vol.	volume
vols.	volumes

### **Conformidade:**

Esta tese está redigida segundo o documento aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, a 5 de Dezembro de 2012, intitulado “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”, sancionado pelo Presidente da Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, Prof. Doutor João Pedro Mendes da Ponte.

### **Norma e grafia utilizadas:**

A elaboração desta tese está conforme os termos do Acordo Ortográfico anterior a 1990. As referências bibliográficas e citações foram elaboradas tendo em conta a Norma Portuguesa, nas suas vertentes NP 405-1 (1994, 1.<sup>a</sup> ed.) – Documentos impressos; NP 405-2 (1998, 1.<sup>a</sup> ed.) – Materiais não-livro; NP 405-3 (2000, 1.<sup>a</sup> ed.) – Documentos não publicados e NP 405-4 (2002, 1.<sup>a</sup> ed.) – Documentos electrónicos.

**N.A.:** Relativamente aos anexos, estes são fornecidos exclusivamente em suporte informático (CD/DVD-ROM). Esta opção foi tomada de modo a reduzir o excesso de papel gasto, de modo desnecessário, impregnados que estamos numa consciência cidadã, precavendo um ambiente sustentável, para que cada um de nós possa ter direito a um amanhã. Contudo e por causa disso, todos os exemplares são providos com o respectivo suporte informático, onde consta integralmente, quer a Tese, quer os anexos, onde se englobam, entre outros itens, as planificações, as aulas leccionadas, a Escola, a composição da Turma e os trabalhos que esta realizou, no âmbito do nosso estágio. Respeita-se assim também, o número de páginas que uma prova deste âmbito pode comportar.

## RESUMO

O relatório/tese apresenta-se como uma proposta didáctica do Módulo 2 – *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências – A Fragilidade do Equilíbrio Demográfico*, ao mesmo tempo científica, formadora e inovadora, realizada com alunos do 10.º ano de escolaridade do Ensino Secundário, numa escola situada na Penha de França, em Lisboa.

No séc. XIII, a Europa, acabada de sair de um período de acalmia das guerras, da descoberta de novas técnicas de tratamento das terras, do uso do ferro nos utensílios agrários, da criação dos grandes arroteamentos, começa a produzir excedentes que conduzem a uma população menos subnutrida e mais capaz de resistir às maleitas. Esses excedentes vão dar origem à dinamização de mercados locais que se vão expandindo, dando origem ao aparecimento de feiras internacionais e ao estabelecimento de rotas comerciais.

A partir de cerca de 1315, o quadro de prosperidade que se vivera até então, começa a sofrer constrangimentos que se fazem sentir um pouco por toda a Europa. As más colheitas, fruto de condições climatéricas adversas, o sobrepovoamento, a falta de alimentos, esgotamento dos solos, a promiscuidade habitacional, a inflação dos preços, conduz a alguma conflitualidade, susceptível de conduzir a guerras. A fragilidade em que se encontra grande parte da população europeia faz com que a bactéria *Yersinia Pestis* encontre condições ideais de propagação, levando à morte milhões de pessoas, vítimas do seu modo de vida, da sua concepção de higiene, da promiscuidade e da ausência de noções de saúde pública.

As dimensões do espaço e do tempo encontram aqui acolhimento, quer analisando a relação da propagação da peste bubónica entre os campos e as cidades como estabelecendo paralelos entre outras pandemias actuais.

Pretendemos demonstrar que a leccionação de unidades didácticas com temas de grande impacto, aliados a um suporte audiovisual moderno, estimulante e adequado, poderá conduzir a níveis de consecução superiores sem que impliquem um esforço acrescido por parte dos alunos. Entendemos que a interdisciplinaridade dará um contributo positivo, no reforço da aprendizagem dos alunos, tornando a experiência significativa duradoura.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Europa, Didáctica da História, Peste Negra, Demografia, Cidadania.



## ABSTRACT

The report/thesis is presented as a proposal for teaching Module 2 – *The Civilizing Dynamism of Western Europe in XIII-XIV centuries – Spaces, Powers and Experiences – The Fragility of Demographic Balance*, while scientific and innovative trainer, held with students of the 10<sup>th</sup> grade of Secondary School, a school in Penha de França, in Lisbon.

In the century XIII, Europe, fresh from a quiet period of the wars, the discovery of new techniques for the treatment of the land, the use of iron tools in the land, the creation of large land clearance, begins to produce surpluses that lead to a population less undernourished and more able to resist ailments. These surpluses will lead to the promotion of local markets that will expand, giving rise to the emergence of international fairs and the establishment of trade routes.

From about 1315, the picture of prosperity that had lived until then begins to suffer constraints that are felt almost everywhere in Europe. Bad harvests, the result of adverse weather conditions, overcrowding, lack of food, soil depletion, promiscuity housing price inflation, leads to some conflict, likely to lead to wars. The weakness in which a large part of the European population makes the bacterium *Yersinia Pestis* find ideal conditions to spread, leading to the deaths of millions of people, victims of their way of life from conception of hygiene, overcrowding and lack of notions of public health.

The dimensions of space and time are welcome here, whether analyzing the relationship of the spread of bubonic plague among the fields and cities as establishing parallels between other current pandemics.

We want to show that the teaching of didactic units with issues of great impact, combined with a modern audiovisual support, stimulating and appropriate, may lead to higher levels of achievement without entailing an increased effort by the students. We understand that interdisciplinarity will make a positive contribution in enhancing student learning, making the experience meaningful lasting.

**KEYWORDS:** European History, Didactics of History, Black Death, Demography, Citizenship.

## ÍNDICE GERAL

---

<b>AGRADECIMENTOS</b>	i
<b>ABREVIATURAS</b>	iii
<b>RESUMO</b>	vi
<b>ABSTRACT</b>	vii
<b>ÍNDICE GERAL</b>	viii
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	xi
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	xiii
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b>	2
<b>PRIMEIRA PARTE – Enquadramento Teórico</b>	8
1. A promoção da Cidadania no Currículo Nacional do Ensino Secundário	9
1.1. A importância da Cidadania no contexto de uma mobilização para o garante de uma soberania independente, globalmente correlacionada e sustentável	9
2. Contributo da aprendizagem da História para a formação da Cidadania	10
3. Experiências de Aprendizagem Significativas	11
3.1. As Teorias de Aprendizagem	12
3.1.1. Jean Piaget	16
3.1.2. David Ausubel	18
3.1.3. Albert Bandura	20
3.1.4. Jerome Bruner	21
3.1.5. Lev Vygotsky	23
3.1.6. John Dewey	23
3.1.7. Paulo Freire	25
3.2. O Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky	26
3.3. O Construtivismo no contexto da Sala de Aula	31
3.4. A Indisciplina e Violência como factor disruptivo no processo de ensino-aprendizagem	39
4. O papel do Professor na Sociedade Contemporânea de Educação	43
4.1. A Formação de Professores em Portugal	54
4.2. A Dimensão Social do Ensino	56
4.3. O Ensino à distância, uma abordagem destemidamente inovadora	58

**SEGUNDA PARTE – Uma Experiência Educativa Significativa: “A Fragilidade do Equilíbrio Demográfico no Século XIV – A Trilogia Negra e a Yersinia Pestis”**

.....	61
1. A Escola e os Alunos .....	62
1.1. A Escola em estudo .....	66
1.2. A Escola como unidade aglutinadora e integradora .....	72
1.3. A Heterogeneidade na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão .....	73
1.4. A Professora Cooperante .....	74
1.5. Caracterização da Turma .....	76
1.5.1. O 10.º C do Curso Científico-Humanístico das Ciências Sociais e Humanas .....	81
2. A Unidade Didáctica seleccionada – “O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências” no currículo da disciplina .....	83
2.1. Orientações do Programa .....	85
2.2. Opções Pedagógico-Didácticas .....	86
2.3. O Ensino da História: o Papel do Documento e sua Análise .....	89
2.4. O Papel da Problematização .....	93
2.5. Os vectores <i>Espaço-Tempo</i> no estudo da História .....	94
2.6. Uma Abordagem Multidisciplinar? .....	96
3. Os Espaços Psicopedagógicos.....	98
3.1. A Planificação na Disciplina de História .....	101
3.2. A Planificação na Unidade Didáctica .....	102
3.3. A descrição das Aulas .....	104
3.3.1. A Observação da aula leccionada pela Professora Cooperante .....	110
3.3.2. A Aula Supervisionada .....	112
3.4. A Problemática levantada pela <i>Peste Negra</i> .....	119
3.4.1. Tomada de consciência de Cidadania .....	122
3.4.2. Aproximação ao conceito de <i>Globalização</i> .....	123
3.4.3. A importância da aprendizagem das “Lições” do Passado .....	123
3.5. A Operacionalização das Aulas .....	124
3.5.1. A opinião dos alunos – do titubear às certezas irredutíveis .....	126
3.5.2. Tentativa de operacionalização dinâmica – “Diktat ist nützlich, denn wer schreibt liest zweimal, aber” .....	127
3.6. Propostas Didácticas .....	129
3.6.1. O ambiente propiciatório a novas experiências .....	134
3.6.2. Quando a Pergunta é uma “arma” .....	136
3.6.3. Uma abordagem diferenciada .....	137
3.6.4. O papel da Volição .....	137
3.6.5. Como implementar os mecanismos de Auto-regulação .....	141

3.6.6. Passar da Teoria à Aplicabilidade Prática .....	143
3.6.7. A Efectividade da Interdisciplinaridade .....	144
3.6.8. O Tributo à Comunidade .....	145
4. A Avaliação .....	146
4.1. A Avaliação das Competências demonstradas pelos Alunos .....	148
4.2. As Evidências de Aprendizagem .....	150
4.3. Reflexão sobre os resultados demonstrados .....	154
<b>TERCEIRA PARTE – O modelo actual de Formação de Professores: uma perspectiva crítica formativa</b>	
.....	157
1. Da Organização .....	158
2. Da Teorização .....	158
3. Da Prática .....	159
4. Dos Núcleos de Estágio .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	169

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa conceptual das Teorias Cognitivas de Aprendizagem .....	15
<b>Figura 2.</b> Mapa conceptual da Teoria Cognitiva de Piaget .....	16
<b>Figura 3.</b> Mapa conceptual do Circuito de Comunicação para o Pensamento Mental Superior .....	19
<b>Figura 4.</b> Mapa conceptual da Teoria Cognitiva de Bandura .....	20
<b>Figura 5.</b> Mapa conceptual da Aprendizagem pela Descoberta de Bruner .....	21
<b>Figura 6.</b> Mapa conceptual da Teoria Sociocultural de Vygotsky .....	23
<b>Figura 7.</b> Mapa conceptual da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire .....	25
<b>Figura 8.</b> A Roda das Emoções, criada pelo psicólogo norte-americano, Robert Plutchik (1927-2006) .....	27
<b>Figura 9.</b> O Ciclo da Aprendizagem Construtivista .....	31
<b>Figura 10.</b> A utilidade da ferramenta CMap como organizador do Pensamento Mental Superior .....	34
<b>Figura 11.</b> Guião do exercício onde se pede que os alunos construam um mapa conceptual, onde esquematizem a Quebra Demográfica no Século XIV .....	36
<b>Figura 12.</b> 1.º Exemplo da construção de um Mapa Conceptual Manual .....	37
<b>Figura 13.</b> 2.º Exemplo da construção de um Mapa Conceptual Manual .....	38
<b>Figura 14.</b> 3.º Exemplo da construção de um Mapa Conceptual Manual .....	39
<b>Figura 15.</b> A Tipologia da Violência, no geral .....	40
<b>Figura 16.</b> A Estatística dos Actos Violentos, no contexto “Escola” .....	42
<b>Figura 17.</b> Esquematização do Saber Pedagógico .....	45
<b>Figura 18.</b> O Acto Pedagógico e o Professor .....	47
<b>Figura 19.</b> Mapa conceptual dos impactos dos contextos na Sala de Aula .....	51
<b>Figura 20.</b> As relações dos alunos nos espaços intra e extra-escolares .....	55
<b>Figura 21.</b> A desburocratização com responsabilidade “vigiada” das escolas .....	65
<b>Figura 22.</b> Frontispício da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão .....	66
<b>Figura 23.</b> Constituição do Corpo Docente da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão .....	67
<b>Figura 24.</b> Anos de serviço do Corpo Docente .....	68
<b>Figura 25.</b> Composição do Quadro de Pessoal da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão .....	69
<b>Figura 26.</b> <i>Ratio</i> entre Assistentes Operacionais e Alunos e Professores e Alunos .....	70
<b>Figura 27.</b> A diversidade de nacionalidades na população estudantil .....	73
<b>Figura 28.</b> Distribuição por género no 10.º C .....	76
<b>Figura 29.</b> Número de horas atribuídas a cada disciplina, por semana, no 10.º C .....	77
<b>Figura 30.</b> Ocupação de horas por dias da semana, no 10.º C .....	78
<b>Figura 31.</b> Predominância da distribuição da carga horária pelas manhãs e tardes, na semana, no 10.º C .....	79

<b>Figura 32.</b> <i>Ratio</i> de frequência nas línguas estrangeiras, onde a língua francesa é quase residual, no 10.º C .....	80
<b>Figura 33.</b> Predominância de género no 10.º C, claramente feminino .....	81
<b>Figura 34.</b> Os seis passos na análise de um Documento, segundo Adelino Torres ...	90
<b>Figura 35.</b> A análise de um documento do Manual do Aluno, prevista na Planificação e coadjuvada por uma análise preparatória de vocábulos .....	92
<b>Figura 36.</b> O Conceito de Tempo .....	95
<b>Figura 37.</b> A Sala de Aula e o seu contexto físico de aprendizagem. Sala 216, 2.º Piso, Bloco Central .....	98
<b>Figura 38.</b> Outro aspecto da Sala 216: o fundo da sala .....	99
<b>Figura 39.</b> A vista da entrada para a Sala 216 .....	100
<b>Figura 40.</b> Livro de Ponto da Turma 10.º C; sumário da primeira aula leccionada, aquela que foi também a Aula Supervisionada .....	114
<b>Figura 41.</b> As questões apresentadas à turma, no início da aula .....	115
<b>Figura 42.</b> O Documento Iconográfico .....	117
<b>Figura 43.</b> A Sala de Aula “quase ideal” .....	135
<b>Figura 44.</b> Áreas do Sistema Social de “Motivação de Aprendizagem” .....	139
<b>Figura 45.</b> A Avaliação Pontual, Regulação Retroactiva .....	149
<b>Figura 46.</b> Percentagem de entrega dos 4 trabalhos solicitados no decurso da leccionação da Unidade Didáctica .....	150
<b>Figura 47.</b> Taxa de entrega do 1.º trabalho solicitado: “Síntese escrita da matéria dada na aula” .....	151
<b>Figura 48.</b> Taxa de entrega do 2.º trabalho solicitado: “Resposta ao guião de trabalho” .....	151
<b>Figura 49.</b> Taxa de entrega do 3.º trabalho solicitado: “Proposta de elaboração de uma sinopse subordinada ao tema: Qual o papel da História e da sua aprendizagem” .....	152
<b>Figura 50.</b> Taxa de entrega do 4.º e último trabalho solicitado: ‘ <i>Brainstorm</i> – “A quebra demográfica no século XIV”’ .....	153
<b>Figura 51.</b> Tratamento do Inquérito feito aos alunos no fim da actividade de leccionação .....	154
<b>Figura 52.</b> <i>Ratio</i> de resposta ao inquérito de avaliação das aulas leccionadas pelo mestrando .....	155
<b>Figura 53.</b> Sumário da última aula leccionada e respectivas faltas dadas pelos alunos .....	156

## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>Quadro 1.</b> Conjunto de Emoções que podem ser relevantes para a Aprendizagem ...	28
<b>Quadro 2.</b> O que é ser Professor .....	53
<b>Quadro 3.</b> Esquematização das causas/efeitos da Prosperidade e Depressão, no Século XIII .....	109

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

<b>A.</b> A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão .....	183
<b>B.</b> A Sala de Aula n.º 216, onde decorreram as Práticas Lectivas .....	186
<b>C.</b> A Composição da Turma do 10.º C .....	190
<b>D.</b> A Distribuição Horária do 10.º C .....	194
<b>E.</b> Pauta de Frequência do 3.º Período do 10.º C .....	197
<b>F.</b> A Aula Observada de Transição .....	199
<b>G.</b> As Planificações das Aulas Leccionadas – o Médio e Curto Prazo .....	203
<b>H.</b> Sumários das Aulas Leccionadas .....	210
<b>I.</b> Os <i>PowerPoints</i> das Aulas Leccionadas .....	218
<b>J.</b> 1.º Trabalho: Síntese Escrita da Matéria dada .....	273
<b>K.</b> 2.º Trabalho: Resposta ao Guião de Trabalho .....	297
<b>L.</b> 3.º Trabalho: Sinopse de resposta sobre o Papel da História e da importância da sua aprendizagem .....	319
<b>M.</b> 4.º Trabalho: <i>Brainstorm</i> : A Quebra Demográfica no Século XIV .....	323
<b>N.</b> A Avaliação dos Trabalhos realizados no âmbito das Aulas Leccionadas .....	336
<b>O.</b> Molde do Inquérito Anónimo sobre o decurso da Actividade Lectiva .....	338



## **APRESENTAÇÃO**

Este tema pretende proporcionar aos alunos a compreensão das grandes mudanças que ocorreram na Europa, nos séculos XIII e XIV, que impacto tiveram as grandes fomes, as pestes e as guerras, responsáveis pela dizimação de quase metade da população europeia, provocando um desequilíbrio demográfico que só viria a ser parcialmente recuperado cerca de 100 anos depois.

Com estes objectivos pretende-se que os alunos desenvolvam atitudes de curiosidade intelectual, de pesquisa e de problematização, face ao saber adquirido e a novas situações; desenvolvam a capacidade autocrítica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais, num espírito de cidadania; aprofundem a sensibilidade estética e a dimensão ética, clarificando opções pessoais; desenvolvam hábitos de participação em actividades de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção dos outros; desenvolvam a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias; identifiquem os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo; compreendam condições e motivações dos factos históricos; compreendam o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social; compreendam a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade; relacionem a história nacional com a história universal, destacando a especificidade do caso português; reconheçam a simultaneidade de diferentes valores e culturas; compreendam o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

## INTRODUÇÃO

---

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”  
*Paulo Freire*

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”  
*Paulo Freire*

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”  
*Paulo Freire*

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”  
*Paulo Freire*

Finda a parte curricular, apraz-nos, particularmente, apresentar o Relatório-Tese da prática de ensino supervisionada, súmula das experiências que foram sendo acumuladas ao longo de 3 semestres, seguido de uma experiência lectiva, duplamente enriquecedora porquanto compostas por duas áreas científicas distintas mas complementares – História e Geografia, embora nos tenhamos rendido ao encanto da primeira, sem desprimor da segunda, e que foi objecto de ponderação e maturação no 4.º e último semestre, destinado à elaboração do Relatório-Tese, no Seminário de Iniciação à Prática Profissional 4 (IPP4).

O relatório está dividido, fundamentalmente, em duas partes principais, as quais constituem a reflexão sobre a teoria e a prática lectiva; uma terceira é quase como que um apêndice ou separata, onde fazemos um balanço da nossa passagem por este mestrado. É natural que tivéssemos querido separar o suporte teórico da aplicação prática, embora nesta última, a grande maioria dos conceitos e noções apreendidos passem à sua forma prática. No entanto, a divisão do relatório em duas partes capitais, não faz com que estas tenham igual peso, nem poderia ser de outra maneira, no nosso entendimento, pois é na prática que se aplica a teoria e, aqui e ali é natural que vejamos conceitos de uma ou outra teoria a serem aplicados.

Na primeira parte, onde abordamos a teoria, ancorámos os alicerces do nosso “edifício” pedagógico-didáctico, socorrendo-nos de autores com provas mais do que dadas, obviando-nos o óbice da prova das teorias, pois houve quem antes de nós a elas se dedicasse, através de profusa publicação nos meios académicos e científicos; já na

segunda parte relatamos a nossa experiência com a realidade “Escola”, nas suas múltiplas interações, onde se espelham as ideias contidas nalgumas das teorias da aprendizagem e a tentativa da implementação destas no terreno, seja através da relação professor – aluno, seja através da construção de materiais pedagógico-didáticos, ou mesmo na leccionação da própria aula.

O enquadramento, nesta primeira parte não poderia deixar de incluir o ex-líbris que é transversal a todas as disciplinas – a promoção da cidadania – expressa em vários pontos no Currículo Nacional do Ensino Secundário (CNES). O Currículo Nacional estabelece programas e define o que os alunos devem estudar, o que devem aprender e o perfil a atingir no final de cada ciclo. Ele define também qual o grau de autonomia que cada escola pode ter, no que diz respeito à organização de tempos, na oferta de áreas extracurriculares, entre outras matérias. É a partir de 2002 que o Currículo Nacional<sup>1</sup> introduz a educação para a cidadania, como área transversal e fundamental para a promoção, junto dos jovens, de uma melhor compreensão dos papéis a desempenhar como cidadãos responsáveis numa democracia moderna, como faz notar Maria Isabel Afonso<sup>2</sup>.

A segunda parte é, naturalmente mais longa, porquanto aí reside a nossa experiência lectiva, o contacto com a realidade “escola” e tudo o que esta envolve. É também nesta parte que justificamos as nossas opções didáticas e fazemos uma análise já algo distanciada do que aconteceu: como aconteceu, porque aconteceu, como poderia ter acontecido e, finalmente, como agora achamos que poderia ter acontecido. Reflectimos os resultados da Avaliação Formativa que conduzimos, através dos trabalhos solicitados, ao longo da leccionação da Unidade Didáctica. Cruzámos os resultados obtidos com os resultados conseguidos pela turma no final do ano, aferindo se houve um afastamento ou, pelo contrário, uma aproximação à nossa avaliação, eventual barómetro indicativo do nosso maior ou menor discernimento avaliativo, neste momento inicial da profissão de professor. Não podemos por isso menosprezar uma afirmação de Miguel Monteiro que nos animou o prosseguimento dos nossos

---

<sup>1</sup> O Currículo Nacional tem em conta os 3 ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

<sup>2</sup> Cf. Maria Isabel Afonso, *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório. Portugal, Inglaterra, França*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Texto policopiado, Universidade do Minho, p. 46.

esforços: «Temos vindo a constatar desde há uns anos, que o gosto pela aprendizagem da História não é muito grande entre os mais jovens. E no entanto, o mesmo não se passa com os adultos, que se interessam cada vez mais e procuram, até em idade madura, tirar uma licenciatura naquela disciplina.»<sup>3</sup>.

Ousámos ir mais longe, e, ensaiamos uma interpretação que presumimos poder vir a ser passível de ser implementada mas que, por falta de *guinea pigs*<sup>4</sup>, a sua aplicação poderá não passar apenas de uma construção mental, pois não há abertura para o experimentalismo com alunos em situação real -, o que é compreensível, pois o percurso escolar dos alunos não pode ficar comprometido com experiências, mesmo sendo elas de índole científica. Deveria existir um programa de voluntariado, para a constituição de turmas para realizar as experimentações. É uma decisão que cabe à Direcção Escolar.

Foi-nos sendo evidente que, no decurso da nossa experiência nos fomos dando conta de como poderíamos melhorar o que já havíamos realizado, em termos de leccionação. Entrementes, o bulício entre seminários e práticas deixou um tempo reduzido para a realização do que considerávamos como sendo ideal – um trabalho mais aprofundado com a turma; só assim é possível uma planificação eficaz, estimulante e direccionada para aqueles que vão receber instrução, tendo em conta quão cara nos é a motivação e os mecanismos que a activam. Assim, como há diferentes ritmos para a aprendizagem, também os há para a activação da motivação. A volição tem que ser persuadida, seduzida, através do “encantamento”, a tomar a determinação de fazer algo, na direcção daquilo que pretendemos.

A responsabilidade acrescida que advém, de termos a nosso encargo uma turma, mesmo que neste modelo de Mestrado seja mais efémera do que em moldes anteriores de formação de professores, não diminui a sua importância. Há um cuidado acrescido com múltiplos factores que, de um momento para o outro (IPP1 e IPP2 até à IPP3) se

---

<sup>3</sup> Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História: teorização e prática: algumas reflexões* / Miguel Corrêa Monteiro. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 6. O mestrando revê-se neste quadro de “idade madura”.

<sup>4</sup> Pode inicialmente parecer um termo acintoso, daí nos parecer menos ofensivo quando expresso na língua inglesa. O plural da palavra cobaia, cobaias, poderia levantar alguma celeuma mas, à semelhança de tudo o que se faz cientificamente, é por vezes necessário ensaiar com modelos reais, i.e., passar da imaginação à prática.

materializam num ambiente onde somos chamados a dar resposta não só à matéria ou à demonstração do conhecimento desafojado das matérias chamadas à colação em cada intervenção (aula) mas, passamos do papel passivo de meros observadores da experiência de professores de carreira (professores cooperantes), para o papel do professor, professor em estágio.

É também nesta última parte que demonstramos que o papel do professor está muito para lá do mero transmissor de conhecimentos. Há vários aspectos a ter em conta num ambiente de sala de aula. Mesmo assim, há, neste modelo de Mestrado, um envolvimento menor nas práticas decorrentes do ensino -, somos, de algum modo, salvaguardados da burocracia escolar, consubstanciada por vários actos que mais adiante enumeraremos e que os sabemos necessários e mesmo, alguns deles, imprescindíveis. O preço a pagar é que um professor, seja ele de que ciclo for, deveria ser um investigador e um eterno estudante mas, o tempo disponível dita que tenha que esquecer uma das funções primordiais, se não mesmo as duas, em detrimento de tarefas administrativas e burocráticas que não são mais do que paliativos para fazer frente à redução dos Quadros de Pessoal.

Com o aumento da carga lectiva, inferimos que tal se torne muito difícil se não mesmo impossível, conciliar com sucesso, a vida privada de cada um, não falando da estabilidade contratual que por certo a incerteza sempre acarreta<sup>5</sup>.

Estabelecemos um paralelo entre o que realizámos, dentro dos limites a que nos encontrávamos obrigados, advindos dos mais diversos factores – Currículo Nacional, Programa de História A, 10.º Ano, Competências, Objectivos e as Metas [ainda em

---

<sup>5</sup> Não sendo sede própria para discorrer sobre o tema da motivação dos professores, apenas queremos realçar que os exames que estão a ser gizados pelo MEC, como faz ecoar para a imprensa diária o nosso Ministro da Educação, encontraram eco com a estabilidade da contratação – de qualquer modo, essa espécie de vinheta ou equivalente, a ser adquirida aquando da passagem com sucesso no exame para a carreira de professor, estará sujeita à revalidação de 5 em 5 anos. É um método (como tantos outros possíveis) de garantir que coexistam no sistema educativo apenas aqueles que cumpram um mínimo de requisitos de qualidade. Não seria despidiendo pensar na criação de uma Ordem dos Professores mas, infelizmente a posição dos professores parece não ser consensual – veja-se o número de sindicatos existentes. Vemos por aqui, embora não possa ser assumido como uma verdade absoluta, alguns indícios do motivo das falhas da interdisciplinaridade, tão propalada nas intenções mas tão escassa no terreno. Mais, é um exame de mau gosto, no sentido em que retira a credibilidade de quem confere uma certificação de habilitação própria para a docência, i.e., as Universidades que concedem o grau de Mestre em Ensino.

discussão para o Secundário], a linha orientadora da Escola, a linha orientadora da responsável da disciplina e o respectivo manual adoptado, contra aquilo a que designámos por “Propostas Didácticas”. Não é uma tarefa fácil extravasar daquilo que já está instalado institucionalmente, há vários anos. Maria Antunes faz-nos ponderar nessa reflexão de quem, com a experiência vivida conclui: «[...] a análise a que submetemos as práticas educativas vigentes levaram-nos a concluir que, embora se verifiquem experiências educativas inovadoras, as práticas educativas em curso denunciam, maioritariamente, um modelo educativo escolar e curricular dirigido, em larga medida, para camadas populacionais jovens, centrado no ensino-aprendizagem de planos curriculares de predomínio teórico-científico e em cujo processo o aluno tem um lugar demasiadamente passivo.»<sup>6</sup>.

Nas nossas *Propostas Didácticas*, tivemos como preocupação principal o aluno, a sua motivação (volição) e o contexto, no processo da sua aprendizagem assim como tivemos em conta a metáfora criada pelos seguidores/continuadores do trabalho de Lev Vygotsky, o *scaffolding*, i.e., a criação de tarefas para o aluno executar, na companhia do professor/”tutor”, onde este executa e prepara tarefas para as quais ele ainda não está apto a resolver mas que fazem parte de um conjunto de tarefas relacionadas com fim à resolução do problema que lhe é apresentado. Por indução, o aluno vai-se adaptando a esta construção de conhecimentos por níveis, acabando por fim por incorporá-los na sua aprendizagem, caso tenha sucesso. É o aluno a tentar alcançar o professor e com isso acaba por ir caminhando na direcção do seu máximo potencial.

Reservámos as considerações finais para fazer um balanço da nossa experiência inserida nesta formação inicial de professores, indicando aquilo que nos parece ser um caminho a trilhar no futuro. É da miscelânea de um caldo de culturas multiformes que pretendemos estabelecer um fio condutor que nos permita, a todo o momento, corrigir a nossa trajectória ou rota, a fim de conseguir o que consideramos ser imprescindível – chegar a um bom porto consecutivo, sinónimo de que, se for bem construído, trará a felicidade de todos aqueles que comungaram das experiências educativas tidas e, de

---

<sup>6</sup> Cf. Maria da Conceição Pinto Antunes, *Teoria e Prática : Ruptura e Ensaio de Recontextualização da Educação à Luz do Projecto Rortyano da Cultura Poetizada*. Col. Horizontes Pedagógicos ; 79. Lisboa: Instituto Piaget, cop. 2001, p. 259.

algum modo as incorporaram, ampliaram e renovaram, no quotidiano das suas vidas profissionais e afectivas.



## **PRIMEIRA PARTE**

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. A promoção da Cidadania no Currículo Nacional do Ensino Secundário**

O Currículo Nacional valoriza, à semelhança dos países da zona Euro, a cidadania como factor de progresso, igualitarismo, respeito pelos credos, religiões, etnias e o ideário associado à sustentabilidade. A sua importância, que não sendo exclusiva de uma disciplina criada para o efeito, deve por isso ser transversal: «Por outro lado, no presente diploma pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.»<sup>7</sup>. Mais, o Decreto-Lei 139/2012 faz questão de referir a necessidade da presença da educação para a cidadania, de forma geral, não lhe querendo conferir para já a autonomia de disciplina, o que implicaria mexer no currículo de uma forma que obrigaria à afectação de recursos próprios «Reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória»<sup>8</sup>.

Ao longo deste Decreto-Lei, encontramos mais uma referência: «Em complemento das actividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, acções de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos.»<sup>9</sup>.

### **1.1. A importância da Cidadania no contexto de uma mobilização para o garante de uma soberania independente, correlacionada e sustentável**

Como nos diz Sérgio Claudino, «De forma mais ou menos explícita, a Escola sempre teve por finalidade a promoção de um determinado modelo de pessoa e

---

<sup>7</sup> Cf. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 5 de Julho de 2012, Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3476, *Diário da República Electrónico* (DRE), [consultado a 10 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>>.

<sup>8</sup> Idem, *ibidem*, Capítulo I, Disposições gerais, Artigo 3.º, Princípios orientadores, alínea m), p. 3477.

<sup>9</sup> Idem, *ibidem*, Capítulo II, Organização e gestão do currículo, Secção III, Organização do currículo do ensino secundário, Artigo 16.º, Organização, 6, p. 3480.

cidadão.»<sup>10</sup>. Como nos explica, há um novo fenómeno que progressivamente leva a que haja uma transferência da socialização extramuros da Escola, para intramuros, ou seja, as relações que se estabeleciam com a vizinhança e no seio familiar, relações primárias, passam a estar a cargo da Escola. Esta vê obrigações acrescidas para dar o complemento necessário em termos sociais e de cidadania: «Nas sociedades contemporâneas, a progressiva transferência da socialização primária das famílias e dos grupos de vizinhança para a Escola [...] reforça a responsabilidade desta no desenvolvimento da competência social e cidadã.»<sup>11</sup>. Em momentos de crise, como o que se atravessa, a Escola é chamada a colmatar as falhas sociais que vão aparecendo.

Sérgio Claudino, numa visão apocalíptica, suportada pelas previsões negras do EUROSTAT<sup>12</sup>, mas não menos verdadeiras, dá-nos conta, na sua qualidade de geógrafo, da desagregação na Europa, da família tradicional e das suas consequências das quais a Escola não se consegue eximir: «Na destruição da família tradicional, também os mais jovens tendem a ser remetidos para instituições de ensino a quem se exige, de forma crescente, que preencha os respectivos tempos livres e assumam funções de socialização antes desempenhadas pela família. É nesta sociedade fragmentada, em que a apologia do respeito do indivíduo se sobrepõe ao do respeito pelos grupos, que emerge hoje o desafio do desenvolvimento da competência social e cidadã»<sup>13</sup>.

## **2. Contributo da aprendizagem da História para a formação da Cidadania**

O contributo que é prestado pela História encontra-se todo ele concentrado no último ano do triénio do Ensino Secundário, i.e., o 12.º ano de escolaridade: «Pela função que o estudo da história do século XX pode ter na aquisição de instrumentos que reforcem uma cidadania interventiva, dedicou-se-lhe todo o 12º ano.»<sup>14</sup>. Já no mesmo documento é referido que uma das finalidades, no item “2.1 Finalidades”, «-

---

<sup>10</sup> Cf. Sérgio Claudino in “Multiárea / Revista de Didáctica”, *Competências Básicas*. E. U. de Magisterio de Ciudad Real, 04/2009, Univeridad de Castilla-La-Mancha, p. 219.

<sup>11</sup> Idem, *ibidem*, p. 219.

<sup>12</sup> Gabinete de Estatísticas da União Europeia, criado em 1953, com sede no Luxemburgo. Cf. European Commission, Eurostat – Introduction, [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/about\\_eurostat/introduction](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/about_eurostat/introduction)>.

<sup>13</sup> Idem, *ibidem*, pp. 221-222.

<sup>14</sup> Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de História A / 10.º, 11.º e 12.º Anos / Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas / Formação Específica / Homologação / 16/03/2001 (10.º Ano) / 01/04/2002 (11.º e 12.º Anos) Autoras / Clarisse Mendes (Coordenadora) / Cristina Silveira / Margarida Brum*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2002, p. 9.

Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.»<sup>15</sup>. Ora, a *cidadania* também tem um significado especial, considerada como fazendo parte de um conjunto de aprendizagens estruturantes: «[...] valorizar uma nova cidadania de envolvimento em causas universais de dimensão ética.»<sup>16</sup>.

Mas a história não se resume ao presente recente apenas; por isso é feita uma comparação através dos três grandes períodos que são abordados, da evolução do conceito de cidadania, e do seu significado e evolução ao longo do tempo. Compreendendo as transformações que o conceito de cidadania foi sofrendo, transformando-se e alargando âmbitos, abarca mais a formação de uma consciência ética, a preocupação e o respeito pela diversidade, seja ela biológica, religiosa ou, numa outra vertente à escala nacional, o reforço de laços de coesão nacional, do sentimento de pertença a um grupo, com características muito próprias, indissociáveis de um ser que interessa preservar – territorialmente, etnograficamente e culturalmente. Tudo isto se consegue, maioritariamente, através da História.

### **3. Experiências de Aprendizagem Significativas**

Geralmente, quando falamos de experiências de aprendizagem significativas, volve-nos à mente um nome – David Ausubel. Como veremos mais adiante, ele insere-se no grupo das teorias psicocognitivas. Mas não serão todas as aprendizagens significativas ou apenas aquelas que perduram na memória e que constituem um auxiliar valioso para associações a aprendizagens futuras? Ausubel entende que a «[...] aprendizagem na sala de aula ou de matérias refere-se, essencialmente, à aquisição, retenção e utilização de grandes conjuntos de informações significativas, tais como factos, proposições, princípios e vocabulário das várias disciplinas.»<sup>17</sup>.

Cientes de que não são só as teorias psicocognitivas, cujos precursores mais emblemáticos encontram eco em nomes como Piaget e Ausubel, devem ser tidas apenas em conta mas, também as teorias sociocognitivas com nomes como Bandura,

---

<sup>15</sup> Idem, *ibidem*, p. 6.

<sup>16</sup> Idem, *ibidem*, p. 61.

<sup>17</sup> Cf. David. P. Ausubel, *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, p. 71.

Vygotsky e Bruner, não esquecendo as teorias sociais com Dewey e o incontornável Freire, devem constituir um *corpus* de teorias que formaram um suporte, auxiliar incontornável para as práticas pedagógico-didácticas esclarecidas.

### **3.1. As Teorias de Aprendizagem**

Existem algumas correntes educativas ancoradas nas teorias de aprendizagem ou educação<sup>18</sup> e que vão desde as teorias espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas<sup>19</sup>. Para o nosso Relatório-Tese, houve, após o tirocínio inicial e a experiência efectiva de leccionação que tivemos, a necessidade de conceptualmente perfilharmos uma ou mais teorias, com as quais nos identificámos e naquelas que julgamos serem as mais objectivas e eficazes para escorarmos as fundações e alicerces do “edifício” didáctico que pretendemos propor. Compreendemos a importância que cada teoria teve na sua época assim como aquelas que se mantêm actuais até aos nossos dias, optando, sem desprimor por nenhuma, pela teoria psicocognitiva (de onde se destacam Jean Piaget, David Ausubel), a teoria sociocognitiva (com um conjunto alargado de autores, dos quais subscrevemos os seus pontos de vista, como (Albert Bandura, Jerome Bruner e Lev Vygotsky) e a teoria social (John Dewey e Paulo Freire).

Desde Piaget a Freire, não podemos afirmar que há autores dispensáveis. Poder-se-ia dizer que os há sim, mais ou menos relevantes, consoante o propósito pretendido; quando se ensina, o professor não se orienta apenas por uma teoria. É antes sim um receptor de uma miscelânea de autores, decalcando aquilo que lhe parece mais relevante, transformando-se num autêntico caldeirão com um caldo diverso de culturas e pontos de vista que vai burilando a seu jeito com o tempo, i.e., à medida que vai avançando na sua caminhada do conhecimento e da sua aplicação pedagógico-didáctica. Mas, o futuro professor não incorpora só as teorias que aprende, e, aquelas

---

<sup>18</sup> Mais adiante, daremos conta das relações entre as várias correntes, num mapa conceptual das teorias cognitivas de aprendizagem.

<sup>19</sup> Esta é uma divisão elaborada por Yves Bertrand que permite, de um modo simples, enquadrar todo um conjunto de teorias, sumariando de forma sucinta mas clara o que as caracteriza: os elementos estruturantes de cada teoria; os autores que as criaram, que as reviram e aumentaram e aqueles que as subscreveram; as fontes onde cada teoria se baseia, chegando ao pormenor de indicar a sua terminologia americana, informação facilitadora, aquando da consulta de obras e artigos estrangeiros na língua inglesa. Cf. Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da Educação / Yves Bertrand* ; trad. Alexandre Emílio. 2.ª ed. Col. Horizontes Pedagógicos ; 4. Lisboa: Instituto Piaget, [D.L. 2001], pp. 18-19.

com que mais se identifica. Muitas vezes reconhece-se nele os reflexos dos seus mestres que, em conjunto com as teorias, lhes souberam dar voz e exemplos práticos, fruto das suas muitas leituras e, nalguns casos, cumulativamente, de muitos anos de aplicação prática por si vividos, proporcionando-nos experiências de valor inestimável – são como que livros de conhecimento e prática, animados de vida.

É por demais evidente a importância que Piaget tem, ao colocar-nos perante a questão das idades cognitivas. Este não é um mero aspecto teórico. Esta relação alerta-nos, futuros professores, para a validade que pode ter um determinado constructo mental, vertido na forma de avaliação diagnóstica, avaliação formativa ou avaliação sumativa. Este pressuposto também afecta as fichas de trabalho e toda e qualquer intervenção que ocorra no espaço da sala de aula – é necessário que as limitações cognitivas não sejam ultrapassadas (adaptação ou adequação etária), sob pena de inquinar o processo de ensino-aprendizagem, transformando-o numa falácia, travestida de didáctica moderna, com uma psicopedagogia quase ou totalmente inexistente. Atabalhoando ou trilhando por um caminho destes, pode conduzir a taxas de insucesso elevadas<sup>20</sup>.

Mas o problema não se esgota só com os alunos regulares; a estes, acrescem os alunos com baixo aproveitamento ou nível de consecução, e, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que são uma realidade incontornável para os quais são feitas adequações às suas realidades<sup>21</sup>.

Optámos por indicar uma resenha das principais Teorias de Aprendizagem, aquelas que consideramos que melhor servem o nosso propósito e daremos uma panorâmica geral, por autor, daqueles que mais impacto tiveram, do nosso ponto de vista e, para o objectivo que perseguimos. Todos eles, de um modo ou de outro, vão entrecruzar-se na aplicação prática dessas teorias.

---

<sup>20</sup> Partimos aqui de um princípio basilar de que existe uma “formatação” indelével, deontológica que não se deixa compactuar com facilitismos que permitam “corrigir” um baixo nível de consecução por erro de reconhecimento dos limites cognitivos dos alunos.

<sup>21</sup> Da *telegráfica* experiência de leccionação que nos orgulhamos de ter tido, pudemos constatar que não existem dois alunos NEE iguais, o que torna o controlo efectivo dos resultados um esforço hercúleo se houver vontade determinante para que cada aluno atinja o seu máximo potencial. Não acreditamos que o agrupamento de NEE numa mesma turma resolvesse o problema – deixá-los-ia amputados da vertente de socialização com os seus pares sem essas características especiais, ampliando o fosso que os separa de uma integração plena na sociedade.

Não podemos perder de vista a frase que Yves Bertrand usa num dos seus tópicos: “Transformar o Professor-Leitor em Professor Facilitador”<sup>22</sup>, dizendo que o «[...] facilitador conta muito no estabelecimento do clima inicial da turma. Deve confiar muito no grupo e nas pessoas [...] ajuda os estudantes a escolher e a esclarecer as suas metas e as suas intenções [...] O facilitador conta com o desejo de cada um dos alunos de realizar projectos que têm significado para si. Ajuda o estudante a transformar a sua vontade em energia motivacional [...] O próprio considera-se um recurso, enquanto conselheiro, perito ou mera opinião, que o grupo pode solicitar de acordo com a sua conveniência [...]»<sup>23</sup>.

Das três teorias que avocamos, podemos organizá-las do seguinte modo:

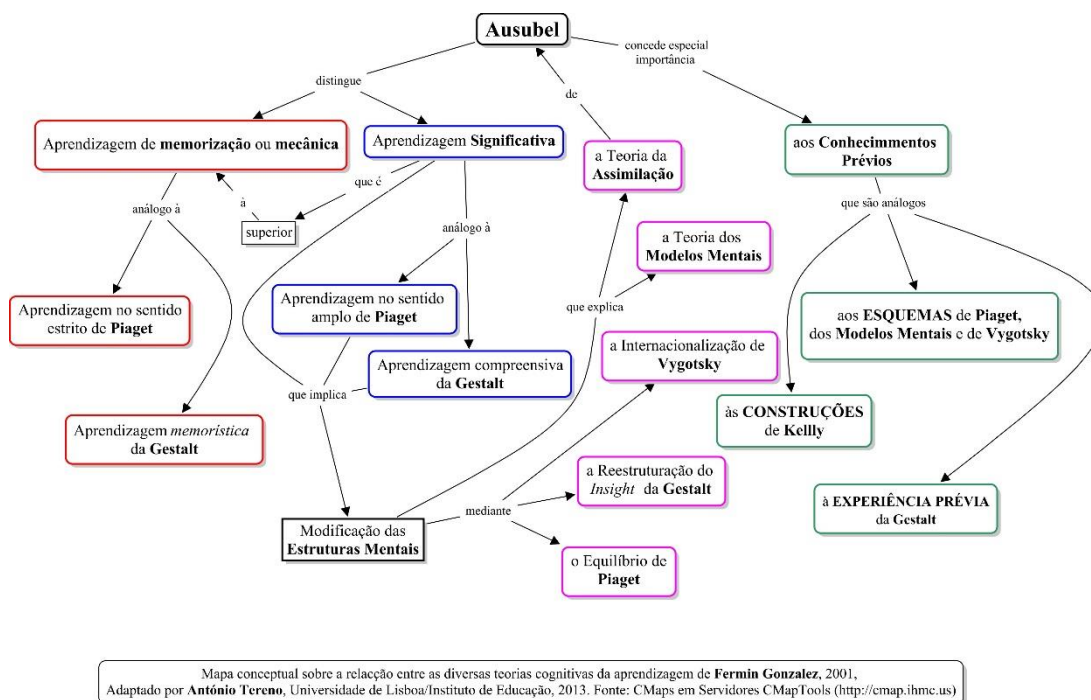
- **Teoria Psicocognitiva** – é aquela que estuda os processos de aprendizagem, os conhecimentos preliminares<sup>24</sup>, as representações espontâneas, os conflitos cognitivos, os perfis pedagógicos, a cultura pré-científica, a construção do conhecimento e a metacognição. Esta teoria socorre-se da psicologia piagetiana, da psicologia cognitiva e da epistemologia construtivista, ou seja, da reflexão acerca da natureza e validade da construção do conhecimento;
- **Teoria Sociocognitiva** – é aquela que estuda a cultura, o meio social e ambiente, as determinantes sociais do conhecimento, as interações sociais, as comunidades de alunos e a cognição distribuída. Esta teoria socorre-se da sociologia, da antropologia e da psicossociologia;
- **Teoria Social** – é aquela que estuda as classes sociais, os determinismos sociais da natureza humana, os problemas ambientais e sociais, o poder e a libertação e as mudanças sociais. Esta teoria socorre-se da sociologia, do marxismo, das ciências políticas, da teoria crítica, da ecologia, dos estudos feministas e das ciências do ambiente.

---

<sup>22</sup> Cf. Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 49.

<sup>23</sup> Idem, *ibidem*, p. 49.

<sup>24</sup> Os conhecimentos preliminares são mais conhecidos ou designados por conhecimentos prévios, aferidos hoje nas escolas, através da Avaliação Diagnóstica.



**Figura 1 – Mapa conceitual das Teorias Cognitivas de Aprendizagem.**

Este mapa conceitual assenta numa esquematização elaborada por Fermin Gonzalez mas resume o essencial destas teorias. Três grandes nomes se retiram do esquema: Ausubel, Piaget, Vygotsky, para além de Kelly.

Do estudo feito pelas diversas teorias, destacam-se duas linhas distintas: a behaviorista ou comportamental, e, a cognitiva ou construtivista, suportadas por um vasto conjunto de teóricos como Herbart, Bandura, Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner, Piaget, Gagné, Ausubel, Bruner e Vygotsky, só para citar alguns. É no entanto em Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e David Ausubel (1918-2008), sem esquecer os demais, para os quais volvemos a nossa atenção, para além do incontornável Paulo Freire (1921-1997).

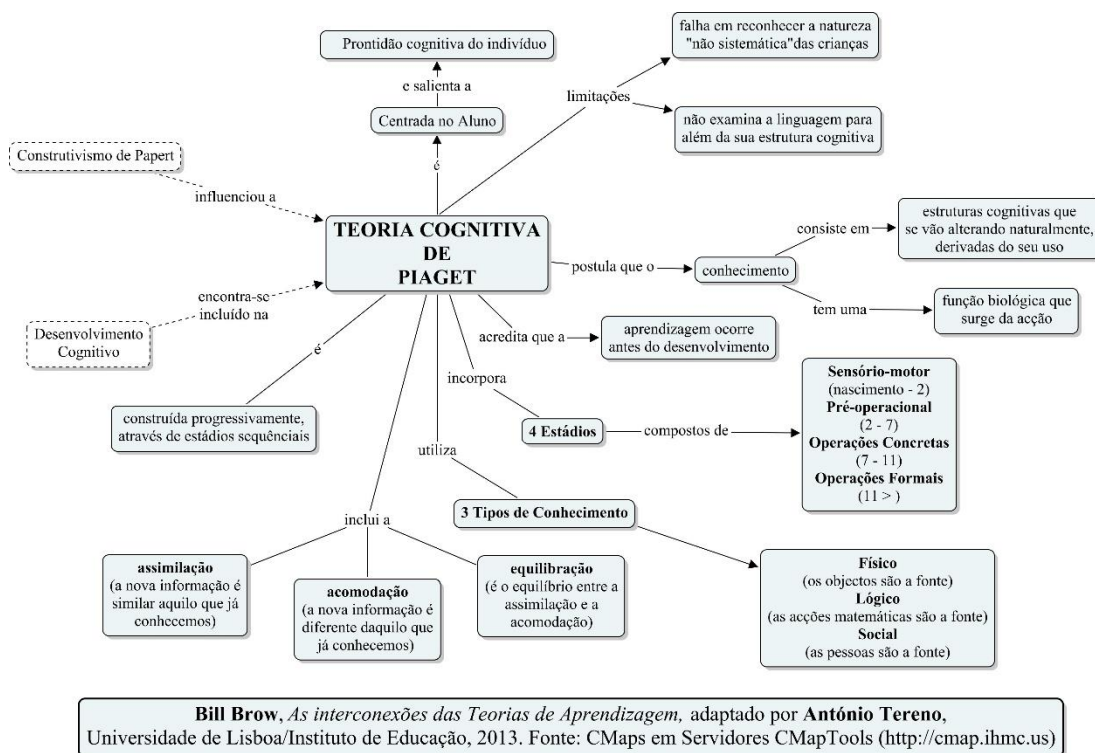
As Teorias Psicocognitivas, Psicossociais e Tecnológicas, parecem ser aquelas que permitem colocar a pedagogia num lugar de destaque, dentro do mundo do ensino. Embora não tenham um cariz eminentemente académico, é na Teoria Social que muitos teóricos encontram colmatadas as respostas às necessidades que afligem a comunidade escolar.



Uma miscelânea de teorias, i.e., importando-as para um modelo universal, dinâmico e adaptável, resultaria na construção de uma teoria quase utópica, impossível mas imprescindível e necessária. Queremos com isto dizer que não existe uma teoria melhor do que outra – não se deve descartar nenhuma -, antes sim, aproveitar o que de melhor têm. Como passar sem Piaget? Incluir Piaget e ignorar Vygotsky? Dispensar Piaget e valorizar Kohlberg? Ou Pensar em Bruner sem pensar em Vygotsky? É Paulo Freire um pensador dispensável? Pensamos que não. Muitos deles dão prosseguimento ao trabalho dos seus predecessores; por vezes seguem linhas diferentes, por outro lado, há quem lhe dê uma continuidade linear.

Os alunos de hoje são os homens de amanhã e condicionarão, de modo positivo ou menos positivo, os homens do futuro. Por isso, há toda uma urgência e necessidade, na centralização da importância do aluno. Analisemos, em traços gerais, o que cada um dos teorizadores considerou ser importante para o desenvolvimento da criança que se transforma em aluno.

### 3.1.1. Jean Piaget (1896-1980)✚



**Figura 2 – Mapa conceitual da Teoria Cognitiva de Piaget.**

Jean Piaget detém-se em duas questões essenciais: foca-se nos processos cognitivos, e, no modo como se desenvolve a forma como adquirimos o conhecimento, através dos estádios de desenvolvimento cognitivo.

Quando ocorre um desequilíbrio na estrutura cognitiva de um aluno e esta não lhe consegue dar resposta, ocorre um processo de adaptação, como forma de restabelecer o **equilíbrio**. O processo de adaptação pode ocorrer através de dois modos: é utilizada uma estrutura cognitiva já conhecida (o chamado conhecimento prévio), para agir sobre o conflito cognitivo. A esta adaptação dá-se o nome de **assimilação**, onde é incorporado o novo conhecimento. Uma outra forma de adaptação passa pela alteração da estrutura cognitiva, como resposta ao desequilíbrio cognitivo, ou seja, a **acomodação**. Embora as investigações de Piaget tenham estado mais viradas para o modo como se desenvolve o cognoscente na criança, o conhecimento que nos proporcionou é de extrema valia.

Assim, Piaget constrói os “Estádios do Desenvolvimento Cognitivo”, que consistem em quatro estádios de desenvolvimento sequenciais, progressivamente complexos e integrados dos anteriores, para explicar o desenvolvimento. Esses estádios são:

- Sensório-motor;
- Pré-operacional;
- Operações concretas;
- Operações formais.

Podemos considerar Piaget um construtivista, havendo dois aspectos importantes na teoria piagetiana: «[...] primeiro, os campos de interação em que o sujeito constrói o seu conhecimento e se desenvolve num processo mais global e de auto-regulação e de adaptação ao seu meio e, segundo, os estádios de desenvolvimento da criança.»<sup>25</sup>. Será este trabalho de Piaget sobre os estádios cognitivos que virá a ser ampliado por

---

<sup>25</sup> Cf. Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 66.

por Kohlberg, que cria níveis onde enquadra os estádios cognitivos, na sua Teoria do Desenvolvimento Moral<sup>26</sup>.

### **3.1.2. David Ausubel (1918-2008)✚**

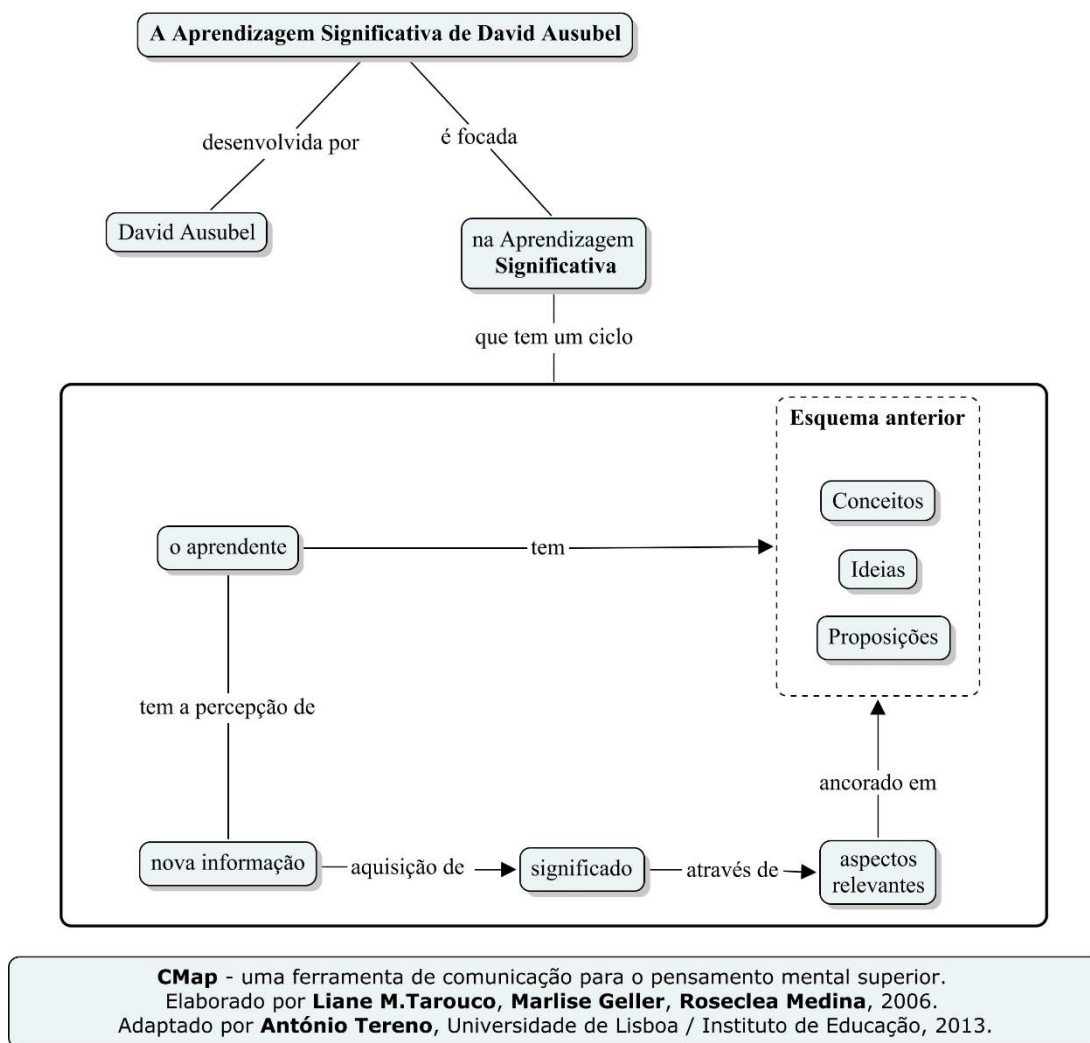
David Ausubel estabelece-nos uma nova fronteira ao afirmar que o aluno, para além da importância da sua idade cognitiva, aprende através de **experiências significativas**, onde faz a ponte entre o que já sabe e o conflito cognitivo que é gerado com a nova aprendizagem fazendo-nos notar de que uma «[...] razão por que os alunos desenvolvem frequentemente um mecanismo de aprendizagem memorizada numa matéria de aprendizagem potencialmente significativa prende-se ao facto de aprenderem, a partir de lamentáveis experiências anteriores, que as respostas substancialmente correctas que não estejam em conformidade, de forma literal, com aquilo que o professor ou manual escolar afirmam não têm qualquer crédito por parte de alguns professores. Outra razão consiste no facto de, por possuírem um nível geralmente elevado de ansiedade ou por terem fracassado repetidas vezes numa determinada disciplina (que reflecte, por sua vez, uma aptidão relativamente baixa ou um ensino inadequado), não possuem confiança suficiente na capacidade de aprenderem de forma significativa; logo, acreditam que não têm alternativa para fugirem à aprendizagem por memorização. (Esta situação é muito familiar aos professores de matemática, devido à prevalência generalizada do ‘choque dos números’ ou ‘ansiedade dos números’ em crianças em idade escolar, bem como em estudantes universitários). Além disso, os alunos podem desenvolver um mecanismo de aprendizagem por memorização se forem pressionados a exibirem fluência, ou a ocultarem, em vez de admitirem e remediarem, gradualmente, deficiências existentes na compreensão genuína. Nas circunstâncias acabadas de referir, parece menos difícil e mais importante criar uma falsa impressão de compreensão fácil, através da memorização de alguns termos ou frases chave, do que fazer-se um esforço genuíno em compreender o que estes significam. Os professores subestimam frequentemente o facto de os alunos se tornarem muito hábeis na utilização de termos abstractos com

---

<sup>26</sup> Esta teoria contribui para compreensão da criança e das respostas possíveis, a um conjunto de estímulos (situações), consoante a sua idade moral.

uma adequação aparente, quando são obrigados, embora a compreensão dos conceitos ou proposições subjacentes seja, virtualmente, nula.»<sup>27</sup>.

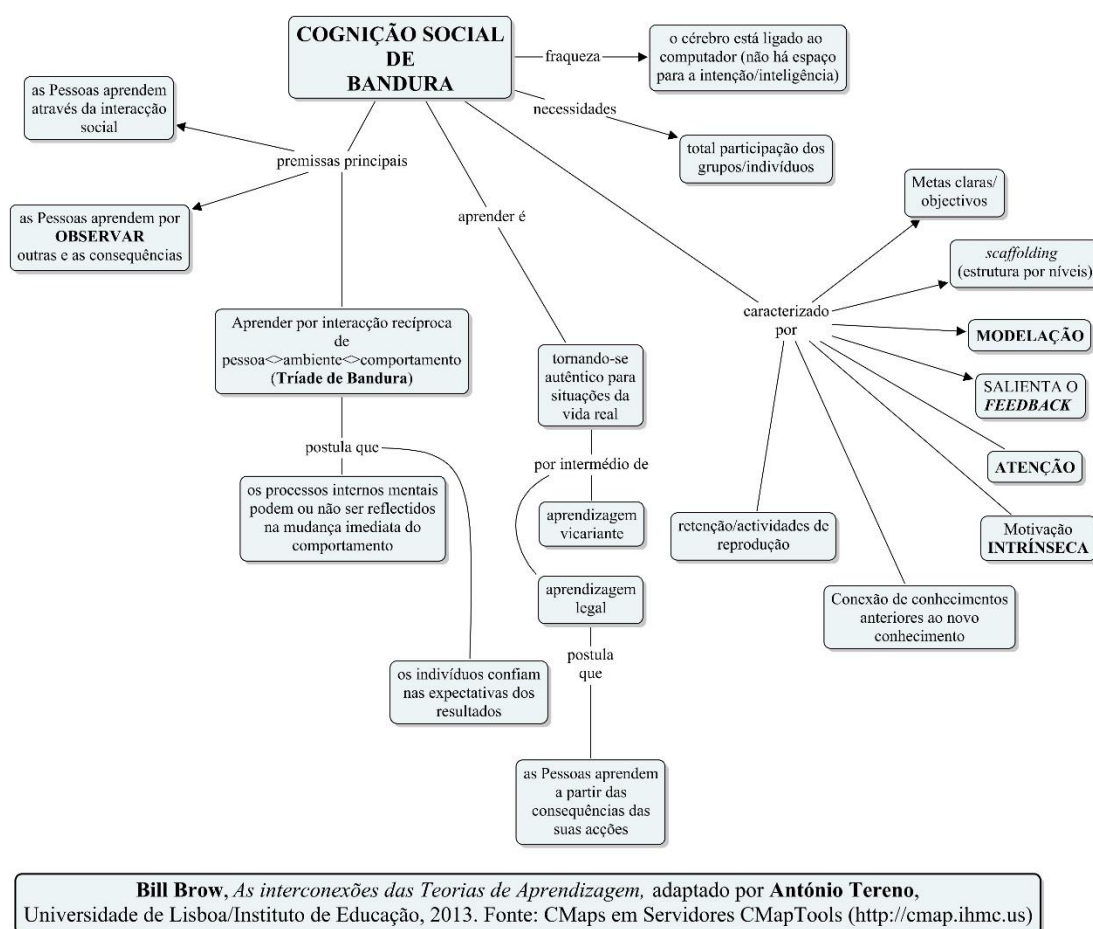
A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Assimilação de Ausubel) incorpora os organizadores avançados, a reconciliação integradora, a subsunção, os níveis de metacognição e a análise.



**Figura 3 – Mapa conceitual do Circuito de Comunicação para o Pensamento Mental Superior.**

<sup>27</sup> Cf. David Ausubel, *op. cit.*, p. 72.

### 3.1.3. Albert Bandura (1925-)

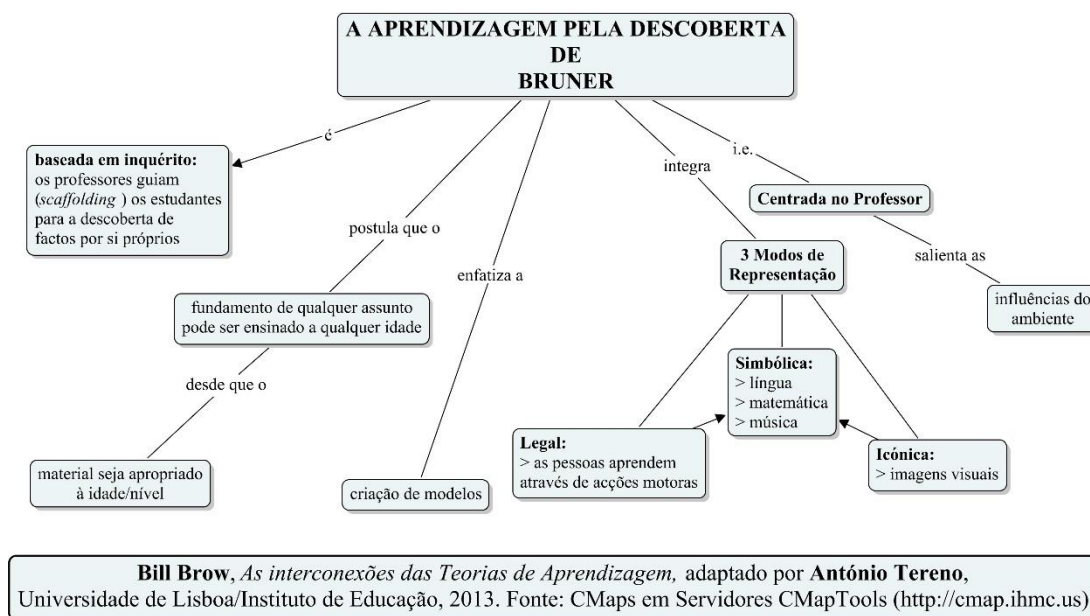


**Figura 4 – Mapa conceptual da Teoria Cognitiva de Bandura.**

A Teoria Cognitiva de Bandura, também designada por Cognição Social, assenta em três premissas: a primeira é a de que as pessoas aprendem através da interacção social; a segunda é a de que as pessoas aprendem observando os outros e as consequências dos seus actos; a terceira é a de que as pessoas aprendem por reciprocidade de interacções entre a pessoa, o ambiente e o comportamento (**Triade de Bandura**). Bandura diz-nos que há uma motivação intrínseca e que a observação é uma operação que permite que o aluno possa levar a cabo a sua aprendizagem vendo como os seus pares resolvem os seus problemas e como estes são mediados pelos professores que provêm o *feedback* necessário para que possam ir fazendo as devidas correcções num processo a que poderíamos chamar de auto-regulação (se houvesse metacognição envolvida).

Para Bandura, existe uma conexão de conhecimentos, que vão intermediar os conhecimentos futuros, dando-lhes um sentido e uma sequencialidade cognitiva.

### 3.1.4. Jerome Bruner (1915-)



**Figura 5 – Mapa conceitual da Aprendizagem pela Descoberta, de Bruner.**

A Teoria da Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner assenta nos seguintes pressupostos por parte dos aprendentes<sup>28</sup>:

1. A predisposição para a aprendizagem<sup>29</sup>;
2. Deve ter em conta a forma como se estrutura um conjunto de conhecimentos de modo a serem interiorizados.

<sup>28</sup> Cf. Alberto Ricardo Präss, *Teorias de Aprendizagem* / Alberto Ricardo Präss. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, pp. 22-24.

<sup>29</sup> É uma premissa bastante complicada de implementar no sistema de Ensino Português -, só nos níveis de Ensino Superior e, arriscar-nos-íamos dizer que, só a partir do 3.º Ciclo de Estudos, aqueles que conduzem ao título de Doutor, pois a esse nível é difícil conceber que alguém o frequente por se sentir impelido a completar uma formação. Porquê só a partir do 3.º Ciclo? A resposta está nas licenciaturas com mestrados integrados que pouco mais são do que as licenciaturas anteriores ao Processo de Bolonha. Devido à juventude dos aprendentes, muitos deles podem ser influenciados a frequentar o 1.º Ciclo de Estudos Superiores e, num passo seguinte, compelidos a prosseguir para um mestrado que pode ser uma continuação de um curso que, sem pressões, provavelmente não teriam escolhido.

Uma Teoria, segundo Bruner, deve ter em conta quatro aspectos fundamentais, dois dos quais já supra enunciados. Deve ter não só a preocupação no modo como se organiza a estrutura dos conhecimentos mas também a sequência em está apresentada, de modo a que sejam eficientes, i.e., que sejam mais facilmente integrados pelo aluno. Existe porém um resquício pavloviano, quando no seu 4.º aspecto nos diz que o processo de ensino-aprendizagem deve ser estimulado com o binómio punição-recompensa.

Bruner é optimista quando afirma que «Qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança em qualquer fase de desenvolvimento»<sup>30</sup>.

Bruner propõe que o aluno seja um construtor do seu conhecimento, participando activamente no processo de aprendizagem, não lhe provendo ou revelando os conteúdos de maneira explícita, dando-lhe espaço para que possa atingi-los através da descoberta. Bruner tem um conceito de “conhecimentos em espiral”: «A Teoria a Aprendizagem por Descoberta fala do currículo em espiral, no qual deve organizar-se trabalhando periodicamente os mesmos conteúdos, cada vez com mais profundidade. A ideia é que os estudantes modifiquem continuamente as representações mentais que vêm construindo.»<sup>31</sup>. Daí que exista uma recorrência nos temas de aprendizagem, como se de revisões se tratasse, só que na sua acepção, cada vez que é efectuada uma regressão na matéria, acrescenta-se-lhe sempre mais conhecimento<sup>32</sup>. O aluno, e.g., inicia as operações básicas da aritmética e, num determinado período, volta novamente a elas, acrescentando-lhe mais informação. No final do processo, deverá dominar as operações aritméticas e reconhecer-lhe a comutatividade, associatividade, entre outras propriedades.

Para que isto seja possível, é necessário haver um reforço da informação que já sabe, acrescentando-lhe um outro “degrau” na sua estrutura cognitiva, num processo conhecido como *scaffolding*.

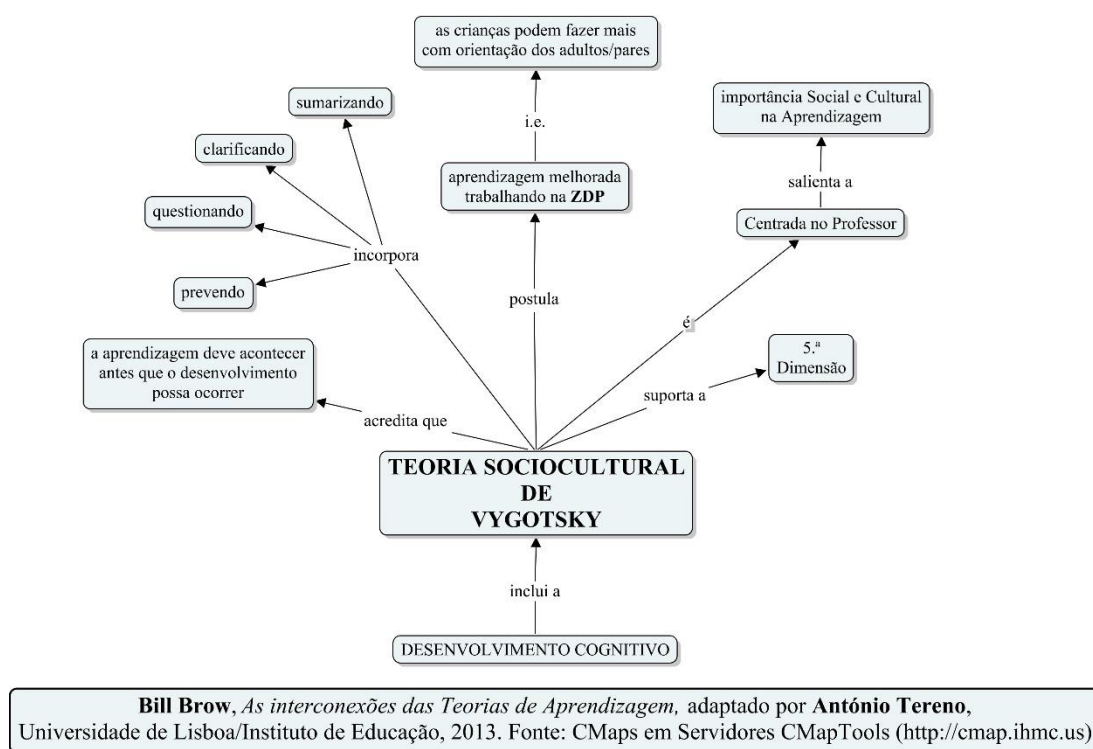
---

<sup>30</sup> Cf. Alberto Ricardo Präss, *op. cit.*, p. 23.

<sup>31</sup> Idem, *ibidem*, p. 22.

<sup>32</sup> Quem não se deparou já, ao ler um livro ou ver um filme, pela segunda, terceira ou quarta vez, que há pormenores que lhe escaparam das primeiras leituras? E a impressão acerca das obras vai mudando, vai evoluindo. Isto significa que não conseguimos apreender tudo de uma só vez.

### 3.1.5. Lev Vygotsky (1896-1934)†



**Figura 6 – Mapa conceptual da Teoria Sociocultural de Vygotsky.**

A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky é aqui simplificada mas, o que podemos fixar é que o trabalho colaborativo leva a que o aluno vá, pela observação de colegas mais experientes e, mediada pelo professor, avançando e progredindo na acomodação dos seus conhecimentos. Com um trabalho prolífico, morre cedo mas deixa várias pistas que começam a ser aproveitadas à medida que os seus documentos e publicações transpõem a barreira da língua cirílica. É reconhecido por centrar a importância dos seus estudos na criança e nas interações com o meio social no contexto escolar entre outras crianças e os professores.

### 3.1.6. John Dewey (1859-1952)†

John Dewey trouxe-nos a mudança de paradigma no ensino, contrapondo com a Teoria da Escola Nova, um modelo diferente do tradicional, o modelo de ensino-aprendizagem, centrado no aluno. A teoria diz-nos que o ensino deve ser feito através da problematização dos conhecimentos prévios dos alunos. Foram criados novos termos e a metodologia de projecto ganhou alento, pois reconheciam que, apesar de se



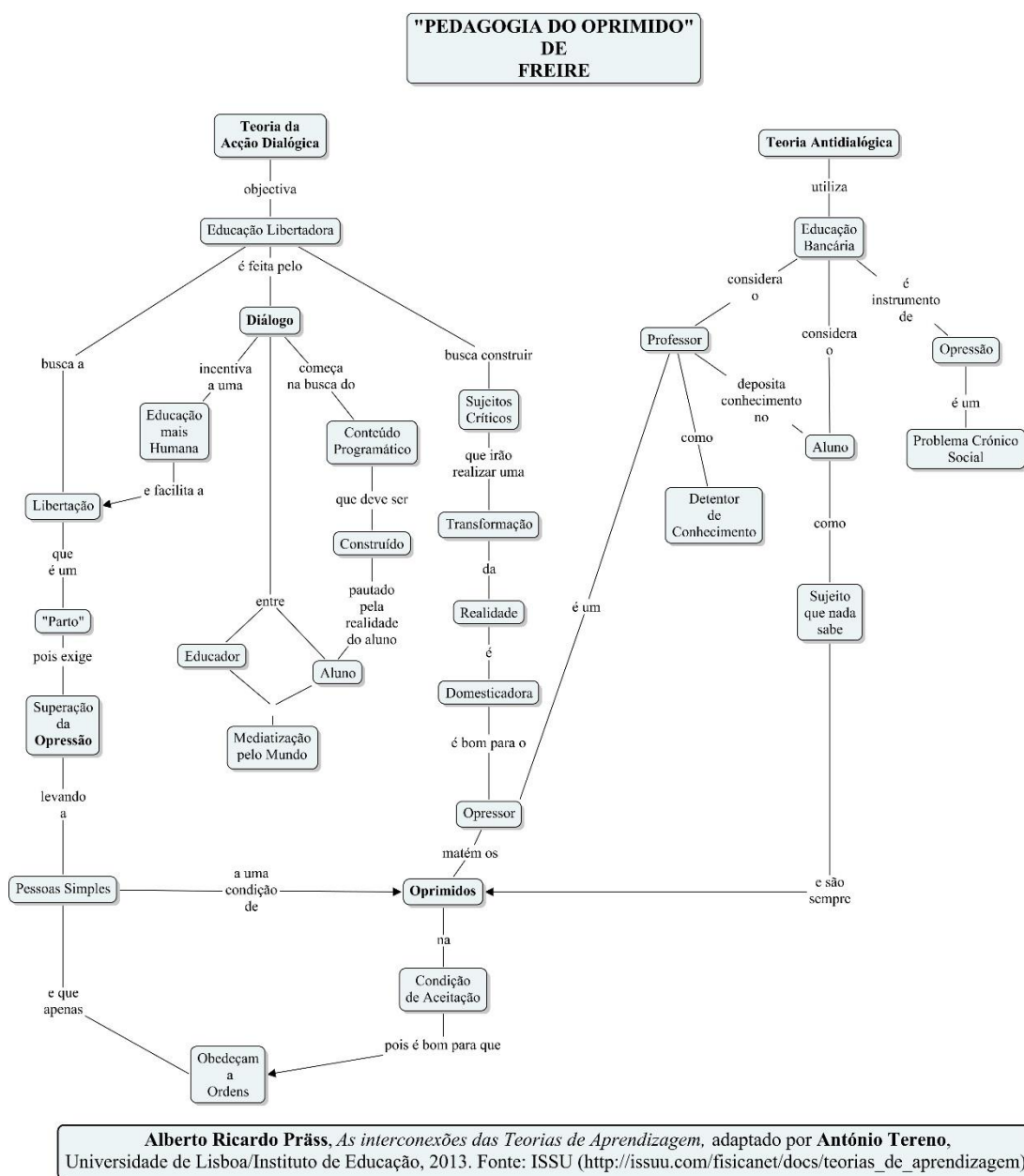
poder considerar na altura, uma pedagogia progressista, os alunos, participavam nos projectos, muitos deles realizados fora do ambiente de sala de aula, transformando o aluno em sujeito da sua própria aprendizagem.

Dewey tinha uma concepção de que as escolas deveriam ser constituídas em “comunidades embrionárias” ou “sociedades em miniatura”, as quais teriam a missão de reproduzir, depurar e aperfeiçoar a vida social extra-escolar. Neste sentido, a escola deve ter um sentido pedagógico com a introdução de actividades e experiências educativas que façam parte da vida exterior ao ambiente escolar e, com isso tenha mais sentido a vida do aluno, formando-o para uma participação activa na sociedade. Para Dewey, o sujeito é moldado pelo meio e pelas suas características específicas, de modo que consiga a sua adaptação ao ambiente onde vive, não de uma forma passiva mas sim activamente<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Cf. Michele Varotto, *Infância e Educação, na Teoria Educacional de John Dewey – Uma Análise da Difusão de Suas Obras no Brasil Após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932-1964)*. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, “História, Sociedade e Educação no Brasil”, História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas, 30 de Junho a 3 de Julho de 2009. Universidade Estadual de Campinas, [consultado a 11 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>.

### 3.1.7. Paulo Freire (1921-1997)†



**Figura 7 – Mapa conceptual da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire.**

O pensamento de Paulo Freire expressa aqui, através do mapa conceptual da Figura 7, uma necessidade de haver um contrapoder contra a opressão. Então, cria duas teorias, uma em consequência da outra – a antidialógica, seguida pelos opressores que a utilizam para doutrinar o detentor do conhecimento, o professor, como forma de condicioná-lo e utilizá-lo como instrumento de opressão. A outra teoria, a da acção dialógica, propõe um diálogo são entre professor e aluno, sendo o conteúdo

programático construído tendo em conta a realidade em que o aluno se insere, indo ao encontro das suas necessidades. Provê «[...] uma educação problematizadora, onde a realidade é inserida no contexto educativo, sendo valorizado o diálogo, a reflexão e a criatividade, de modo a construir a libertação.»<sup>34</sup>.

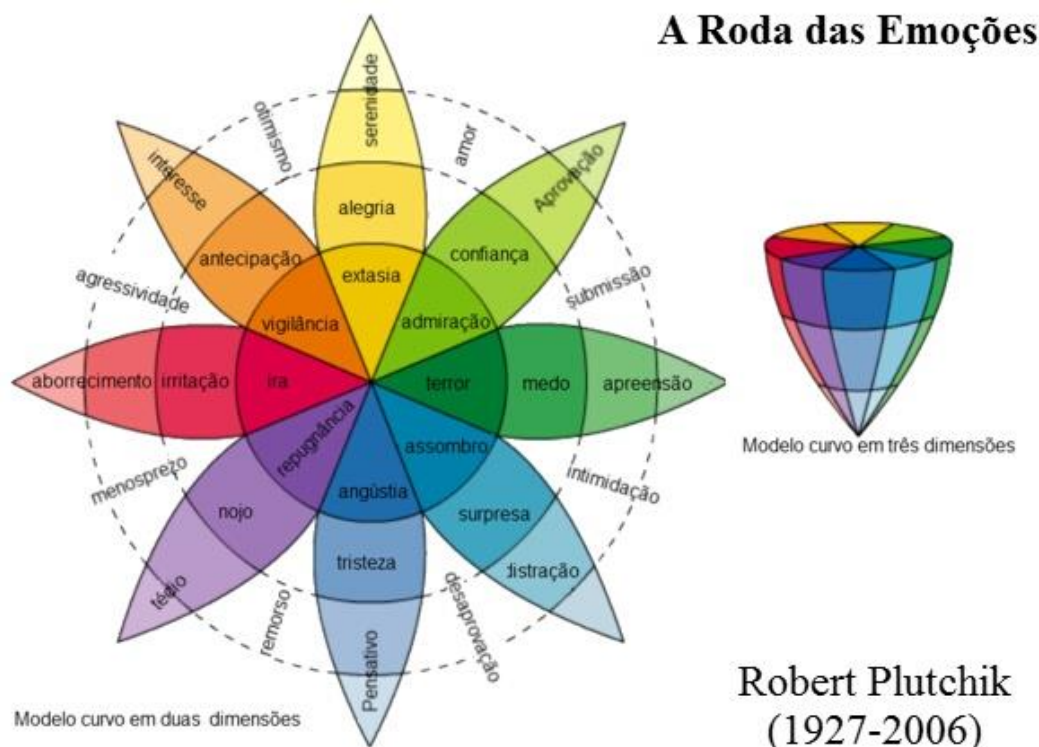
### **3.2. O Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky**

Poderíamos cair na tentação de utilizar um lugar-comum, um jargão próprio desta área mas, mesmo assim optámos por dizer que o professor deve ser para a criança<sup>35</sup>, com a criança e pela criança. Isto é o que nos aproxima e faz a ponte com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky. Porquê querer que o aluno atinja o seu máximo potencial, para além de querer provar uma teoria? É do nosso entendimento que o professor que queira servir de intermediário na caminhada do aluno em direcção às suas máximas possibilidades, é um professor que propugna pela dotação de uma auto-regulação e, consequentemente uma auto-suficiência aos seus alunos, tão necessária que é para a construção da sua autonomia e discernimento crítico.

---

<sup>34</sup> Idem, *ibidem*, p. 48.

<sup>35</sup> Entenda-se aqui o termo *criança* com sendo um sinónimo para estudante, aluno, aprendente, discente.



**Figura 8 – A Roda das Emoções, criada pelo psicólogo norte-americano, Robert Plutchik (1927-2006).**

O psicólogo norte-americano Robert Plutchik criou a teoria *psicoevolucionária* das Emoções Básicas e das suas subdivisões. As cores e as suas gradações ajudam-nos a compreender a divisão da inteligência emocional<sup>36</sup>, e, a arranjar estratégias para as controlar e submeter à vontade de uma planificação eficaz e dinâmica.

Se estivermos na presença de um aluno, ao reconhecer o eixo em que ele se encontra emocionalmente posicionado, tendo em atenção a Figura 8 ou o Quadro 1<sup>37</sup>, poderemos contrariar a tendência para o extremar de uma emoção. Mesmo as emoções

<sup>36</sup> Já a este respeito, Anthony Giddens dá uma importância capital àquilo que designa por inteligência emocional e interpessoal. Dá-nos uma definição simples: «Por inteligência emocional entende-se o modo como as pessoas usam as suas emoções – a capacidade de se motivar a si próprio, de ter autocontrolo, entusiasmo e persistência.». Faz ainda uma analogia, utilizando as palavras de Goleman, onde diz que «O mais brilhante de nós pode afundar-se nas malhas da paixão desenfreada e de impulsos desgovernados; pessoas com elevado QI podem ser subitamente fracas pilotos das suas vidas privadas.». Cf. Anthony Giddens, *Sociologia / Anthony Giddens*. 6.ª ed. trad Alexandra Figueiredo [et al.] ; coord., rev. José Manuel Sobral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 526.

<sup>37</sup> Ao tentarmos reproduzir este quadro, não seguimos o que a maioria dos autores segue, simplificando e colocando apenas uma gradação idêntica em todas as linhas e que vai do negativo, assinalado a vermelho, até ao azul-escuro, no extremo positivo. Não foi possível, no espaço de tempo que tínhamos destinado, acertar realisticamente o Quadro 1 com a Roda de Emoções de Robert Plutchik, a gradação de cores nela presente. Ensaíamos algumas das cores mas o que se deve apreender é que as cores mais vividas correspondem a emoções mais intensas, bem perceptível na Figura 8.

positivas extremas, devem ser acauteladas, pois podem provocar efeitos contrários ao pretendido, i.e., a concentração do aluno numa determinada tarefa.

Por exemplo, o anúncio da antecipação do fim da aula pode causar, na maioria dos alunos, um estado de extasia, perdendo-se o foco da aula. O anúncio, no início de uma aula, de que só no final desta serão reveladas as notas de um teste, escapando apenas um comentário de que “no geral estão muito fracos”, provocará, na maioria dos alunos, uma sensação ou melhor, uma emoção (ou até mesmo uma comoção) de ansiedade nalguns, terror noutros e, naqueles que têm plena confiança no que realizaram, o tédio. É evidente que, a partir de um momento destes, a aula estará, se não houver um controlo bastante grande, literalmente “perdida”, pois o foco dos alunos é absorvido pelo seu estado emocional.

Eixo	-1,0	-0,5	0	+0,5	+1,0	
Ansiedade-Confiança	Ansiedade	Preocupação	Desconforto	Conforto	Esperança	Confiança
Aborrecimento-Fascínio	Tédio	Aborrecimento	Indiferença	Interesse	Curiosidade	Intrigante
Frustração-Euforia	Frustração	Perplexidade	Confusão	Compreensão	Esclarecimento	Revelação
Desânimo-Encorajamento	Desencorajamento	Desilusão	Insatisfação	Satisfação	Emoção	Entusiasmo
Terror-Arrebatamento	Terror	Receio	Apreensão	Calma	Antecipação	Excitação

**Quadro 1 – Conjunto de Emoções que podem ser relevantes para a Aprendizagem.**

Não desviando o nosso foco, estando a nossa inteligência emocional num estado de entusiasmo epistolográfico, volvemos à ZDP de Lev Vygotsky. Para Vygotsky, existe um percurso que a criança ou o aluno pode fazer para atingir o seu máximo desenvolvimento. A Teoria de Vygotsky propõe a existência de dois tipos distintos de conceitos: aqueles que advêm do conhecimento científico, assente em sistemas culturais, transmitidos através do ensino formal e, os conceitos que são adquiridos através da participação em actividades da vida quotidiana. É curioso observar que ambos estes conceitos têm movimentações contrárias. Enquanto o conceito científico, transmitido oralmente, mais abstracto, torna-se mais significativo à medida que vai descendo e comunicando com a realidade, materializada através de objectos e eventos

do quotidiano, já o conceito que tem como base os objectos e os eventos do quotidiano, vai subindo para um nível de abstracção, idêntico ao conceito científico, integrando-se num conhecimento formal.

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento de um aluno consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interacção social com outros alunos mais experientes ou dos professores, na resolução de problemas. O caminho que ele tem que percorrer até atingir o nível dos alunos mais experientes ou dos professores mediadores é a ZDP. Poderíamos reduzir a esta expressão:

$$\text{ZDP} = \text{ZPD} - \text{ZDR}$$

ou

$$\text{Zona de Desenvolvimento Proximal} = \text{Zona Potencial de Desenvolvimento} - \text{Zona de Desenvolvimento Real}$$

Por isso, o caminho a percorrer, como nos diz Vygotsky, dando-nos o exemplo com crianças cuja diferença de idades de 8-9 anos ou 8-12 é a distância para a ZDP: «It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with the peers.»<sup>38</sup>. Para Vygotsky, algumas das potencialidades do aluno só são libertadas ou manifestam-se na presença de outros alunos ou professores, mais experientes com já referimos: «children can imitate a variety of actions that go well beyond the limits of their own capabilities. Using imitation, children are capable of doing much more in collective activity or under the guidance of adults.»<sup>39</sup>. É uma aprendizagem por indução – aprender vendo os outros fazer «[...] learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once the processes are internalized, they become part of child's independent development achievement.»<sup>40</sup>, ou seja, à medida que o aluno vai ultrapassando as dificuldades,

<sup>38</sup> Cf. Lev Semenovich Vygotsky, *Mind in Society / The Development of Higher Psychological Processes* / L. S. Vygotsky. Edt. by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Cambridge – Massachusetts – London – England: Harvard University Press, 1978, p. 86.

<sup>39</sup> Idem, *ibidem*, p. 88.

<sup>40</sup> Idem, *ibidem*, p. 90.

incorpora no seu conhecimento as estratégias que utilizou para resolver os conflitos cognitivos com que se deparou.

É do movimento da *Escola Nova*<sup>41</sup> que o ensino se passa a centrar no aluno e, nesse sentido, seja ele o alvo de todas as atenções e preocupações. Na realidade, esta preocupação só “nasce” algumas décadas mais tarde, depois dos seus pedagogos apodados de “anarquistas” terem criado esse movimento. O Estado Novo nunca poderia permitir o pensamento livre – antes sim, tinham que escutar a “lição” que lhes era ministrada por professores sem liberdade de acção. A “pauta” e a “batuta”; a primeira determinava o conteúdo; a segunda regia o compasso na grande orquestração da educação que dispensava os metrónomos individuais ou com pretensões de autonomia.

Este movimento faz uma translação da importância ou da personagem central, do professor para o aluno, onde este é levado a responsabilizar-se pela aquisição da sua aprendizagem e pelo modo como a faz. O papel do professor é o de um “facilitador” da aprendizagem, quando explica os objectivos que o programa pretende que alcancem. Delineia estratégias, sempre que seja possível, diversificadas, de modo a cobrir as necessidades cognitivas da turma. Coordena os trabalhos, fornecendo *feedback* aos alunos e incentiva-os ao trabalho de grupo colaborativo e minimiza a competição entre grupos. Para que isso seja conseguido, as actividades têm que ser planeadas de modo a que, apesar de trabalharem em vários grupos, o somatório dos resultados das partes possa resultar num conhecimento maior, realçando a importância do papel da entreadjudada. Esta pode ser vista à “luz” do conceito de cidadania, como hoje o compreendemos.

É retirada à avaliação o “medo” que muitos alunos têm, sendo ela, através da persistência da sua presença como uma constante, utilizada como um meio de os alunos se auto-regularem<sup>42</sup>.

---

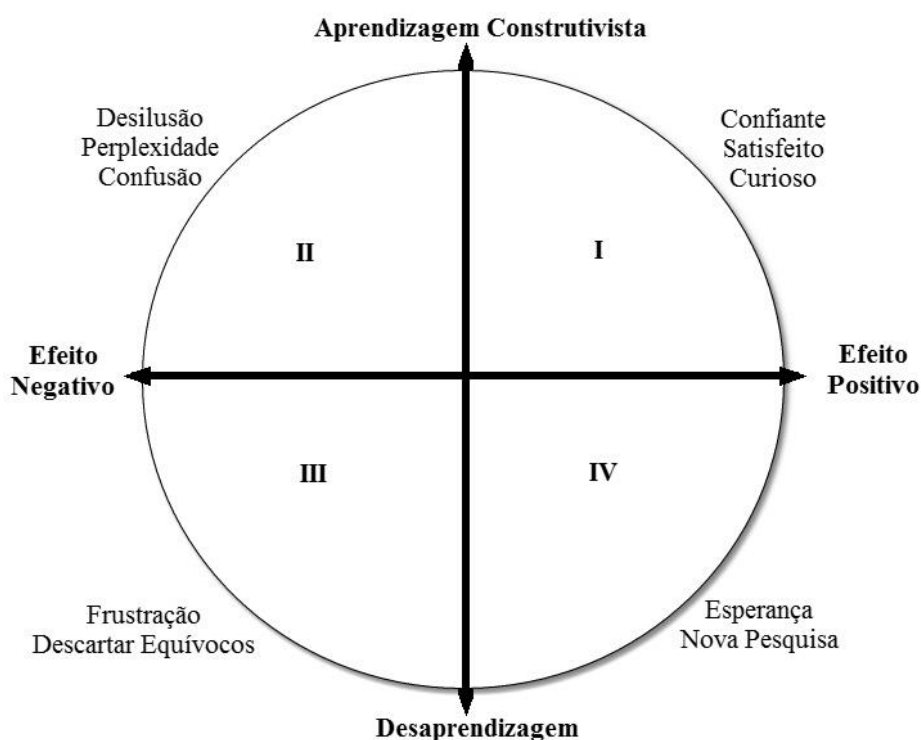
<sup>41</sup>Adolfo Lima (1874-1943), inovador pedagógico trouxe um contributo significativo com suas experiências.

<sup>42</sup> Da experiência lectiva que tivemos, os resultados de uma avaliação, mesmo de carácter formativo, gerava sempre expectativas nos alunos que queriam saber que nota tinham tido, i.e., só podemos olhar para este facto como aquele que é inerente à curiosidade natural de quem trabalhou e que quer aferir se aquilo que sabia estava correcto e, se assim sendo, evoluiu. Já não a consideram punitiva, arrumando os alunos em duas classes – os que conseguem e os que falham. Esta evolução é bastante positiva, pois vai

Como nos diz Miguel Monteiro, «O professor tenta perseguir um equilíbrio entre as componentes cognitiva, afectiva e psicomotora.»<sup>43</sup>.

### 3.3. O Construtivismo no contexto da Sala de Aula

O construtivismo segue um ciclo que está intimamente ligado com os diferenciais cognitivos que os problemas que vão sendo colocados suscitam, tendo um ciclo emocional como o que se apresenta na Figura 9.



**Figura 9 – O Ciclo da Aprendizagem Construtivista.**

O aprendente parte do quadrante I ou II. No quadrante I, está fascinado e curioso acerca do novo tópico de interesse. No quadrante II, está intrigado e motivado para resolver o conflito cognitivo. O movimento entre quadrantes acontece à medida que o processo de aprendizagem se vai desenrolando. Se, para resolver um problema, o aprendente, i.e., o aluno realiza uma experiência e esta corre mal, muito provavelmente

“esvaziando” o temor que muitos alunos tinham em relação à Escola, a qual encerra conhecimentos, professores, alunos, normas, testes e, avaliações.

<sup>43</sup> Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, 2001, p. 29.



vai-se posicionar nos quadrantes inferiores (no III), onde as suas emoções podem ser negativas. Então, reposiciona o foco cognitivo de modo a desfazer algum equívoco originado por pressupostos anteriores, os quais estariam incorrectos. Só no quadrante IV é que é recuperada a confiança para tentar novamente após ter percebido o que funcionou ou não funcionou, consolidando aquilo que está bem e ficando com uma percepção do progresso feito.

O construtivismo, i.e., o ensino-aprendizagem centrado no aluno, não podendo levá-lo, por questões práticas àquilo que é praticado na Escola da Ponte<sup>44</sup>, implica uma preparação do professor, das planificações, dos materiais didácticos à disposição, do público-alvo e dos recursos que permitam uma gestão eficaz de um conjunto de variáveis com as quais o MEC não se compadece porquanto são dispendiosas. Mesmo assim, é o próprio MEC que, no plano teórico, preconiza através do seu Programa do 10.º Ano: «As opções tomadas têm expressão na eleição de finalidades e de objectivos que dimensionam a vertente formativa da disciplina e se operacionalizam num campo alargado de competências. Porém, porque a vertente pedagógica que se adopta decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens.»<sup>45</sup>.

Ensinar os aprendentes a pensar e a saber como pensam, através do treino da metacognição e da auto-regulação, em vez de lhes debitar a matéria, obriga-os a adquirir hábitos de trabalho, posturas proactivas que respondam mais eficazmente às situações-problema, originadoras de um diferencial cognitivo, com que se deparam no dia-a-dia. É da superação que nasce o conhecimento.

Há, contudo, ferramentas que permitem ou facilitam a aprendizagem construtivista. Uma delas foi por nós utilizada na nossa leccionação. É uma ferramenta gratuita,

---

<sup>44</sup> A Escola Básica da Ponte, situada em S. Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, foi uma escola pioneira e com um projecto arrojado, tendo em conta que recebia alunos cujo insucesso já lhes vinha “colado” ao currículo, e, os moldes de aprendizagem fugiam ao modelo tradicional, sendo uma escola pública. Cf. Escola da Ponte, [consultado a 11 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL:<http://escoladaponte.pt/ponte/projeto>>.

<sup>45</sup> Clarisse Mendes, Cristina Silveira, Margarida Brum, *Programa de História A. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*. Coord. Clarisse Mendes, 2002, Introdução.

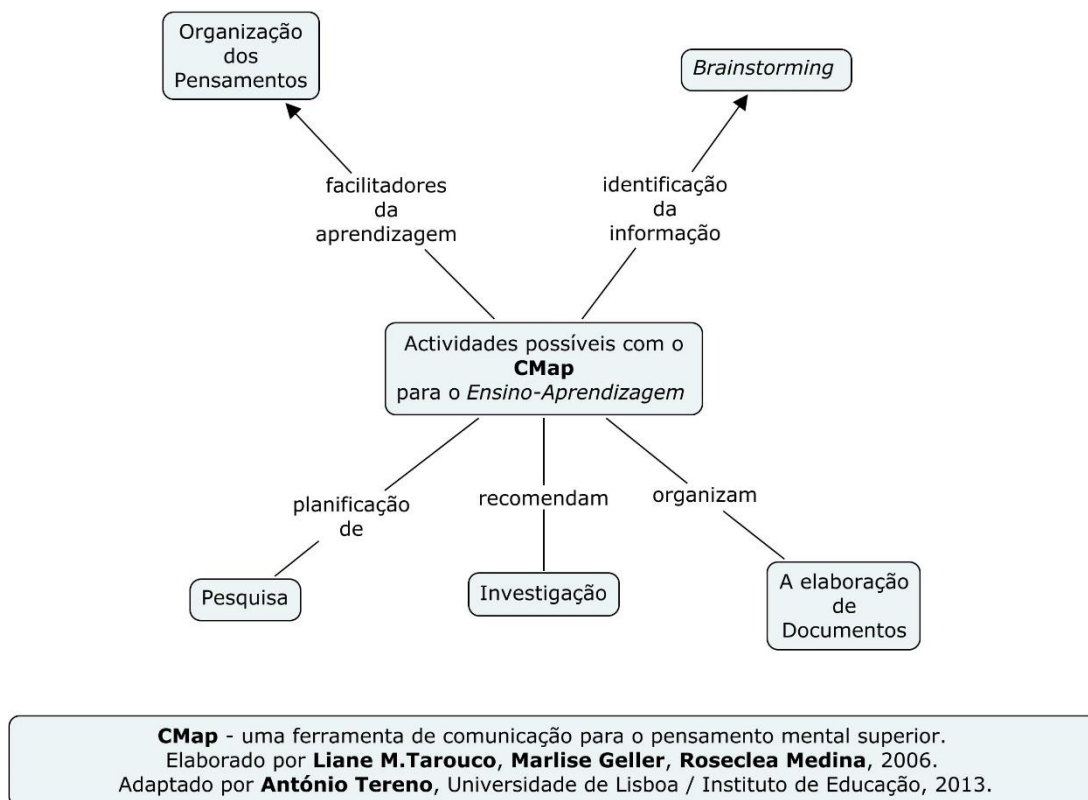
disponível na Internet<sup>46</sup> e que permite que o professor explique aos alunos, num ambiente gráfico, como se podem organizar as ideias e conceitos. A ordem aqui pode ser comutativa, podendo o professor iniciar a explicação da utilidade da exposição e organização das ideias no Quadro. Directa ou indirectamente, muitos professores já usam o CMapTools sem se darem conta -, apenas não é a versão gráfica mas sim aquela que eles desenham e a que dão comumente o nome de “esquema”.

Liane M.Tarouco, Marlise Geller, Roseclea Medina<sup>47</sup>, explicam as vantagens da utilização desta ferramenta num contexto de ensino-aprendizagem.

---

<sup>46</sup> O CMapTools, disponível no endereço WWW<URL: <http://cmap.ihmc.us>>, é uma ferramenta produzida pelo *Florida Institute for Human & Machine Cognition*. É gratuita e está disponível em várias línguas, incluindo a portuguesa (aquilo a que se poderia hoje designar como PT-PT e não PT-BR). Para além de permitir produzir e gravar mapas conceptuais, permite armazená-los no disco local ou numa base de dados, acessível a todos os utilizadores que se registem. Com isto, é possível criar mapas conceptuais colaborativos, ir buscar mapas já feitos, adaptá-los e torná-los específicos. Por sua vez, estes podem também ser alterados por terceiros. São mapas dinâmicos que são disponibilizados na Internet.

<sup>47</sup> Liane M. Tarouco, Marlise Geller, Roseclea Medina, *CMap as a Communication Tool to Promote Meaningful Learning* / Liane M.Tarouco, Marlise Geller, Roseclea Medina / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Luterana do Brasil, Universidade Federal de Santa Maria in *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* / Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping / A. J. Cañas, J. D. Novak, Eds. San José, Costa Rica, 2006, [consultado a 17 de Maio de 2013], disponível em WWW<URL: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p152.pdf>>.



**Figura 10 – A utilidade da ferramenta CMap como organizador do Pensamento Mental Superior.**

A ferramenta que aqui mencionamos foi por nós utilizada ao longo desta Tese, assim como em Seminários e Aulas. É uma ferramenta útil que permite organizar as ideias, sendo explorada também num contexto de construtivismo. Esta ferramenta permite que se explore a ZDP de Vygotsky, ao poder estabelecer uma organização hierárquica de relações nas quais existem algumas que o aluno pode desenvolver mas, não obstante, coexistem outras aonde o aluno pode chegar, com a ajuda do professor ou de outros colegas mais experientes. Como é uma ferramenta que trabalha em modo colaborativo, embora possa trabalhar autonomamente, promove a construção de mapas conceptuais mais complexos, onde participam alunos e professores (aplicando ao contexto escolar, claro está), coexistindo diversos níveis de dificuldade. Será este encadeamento de estruturas por níveis a que designaram por *scaffolding* que permitirá ao aluno percorrer o corredor da ZDP, desde o ponto de partida da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) até à Zona Potencial de Desenvolvimento (ZPD).

Como nos dizem as autoras que construíram o mapa conceptual representado na Figura 10, «Vygotsky's Theory of Social Cognitive Development reasons that social interaction plays a fundamental role in the development of cognition. Instruction can be made more efficient when learners engage in activities within a supportive environment and receive guidance mediated by appropriate tools. Another notable aspect of Vygotsky's theory is that it claims "that instruction is most efficient when students engage in activities within a supportive learning environment and when they receive appropriate guidance that is mediated by tools".»<sup>48</sup>, assinalando o papel relevante que a interação social desempenha no desenvolvimento cognitivo e que a instrução é mais eficiente quando os alunos participam em actividades num ambiente com orientação adequada, mediada por ferramentas. Neste caso, a ferramenta é o CMap. O CMap é “apenas” um *software* que constrói de forma muito simples, mapas conceptuais, que podem crescer em complexidade. Estes também que podem ser feitos pelos alunos manualmente.


A este respeito, a Figura 11 (enunciado), as Figuras 12, 13 e 14 (três exemplos de mapas conceptuais feitos manualmente pelos alunos de 3 grupos de entre um conjunto total de 7 grupos, do 10.º C), podem atestar o que atrás dissemos, pois trata-se de uma solicitação que foi feita aos alunos, na aula que leccionámos no dia 28 de Janeiro de 2013. Podemos aferir que alguns deles ainda têm dificuldades no estabelecimento das relações, de modo hierárquico e, não amiúde, alguns deles esquecem-se de indicar as direcções, i.e., para onde fluem as relações.

Daqui concluímos que deveríamos ter exemplificado o que era um mapa conceptual, como este se construía e como se estabeleciam as relações, através de um exemplo simples (fizemo-lo no final com a construção de um painel de opiniões, com as opções que obtiveram um maior consenso entre os grupos).

---

<sup>48</sup> Idem, *ibidem*, p. 2.

**Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves**

 **Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão**

História A – 10º Ano, Turma C

*[Handwritten signature]*

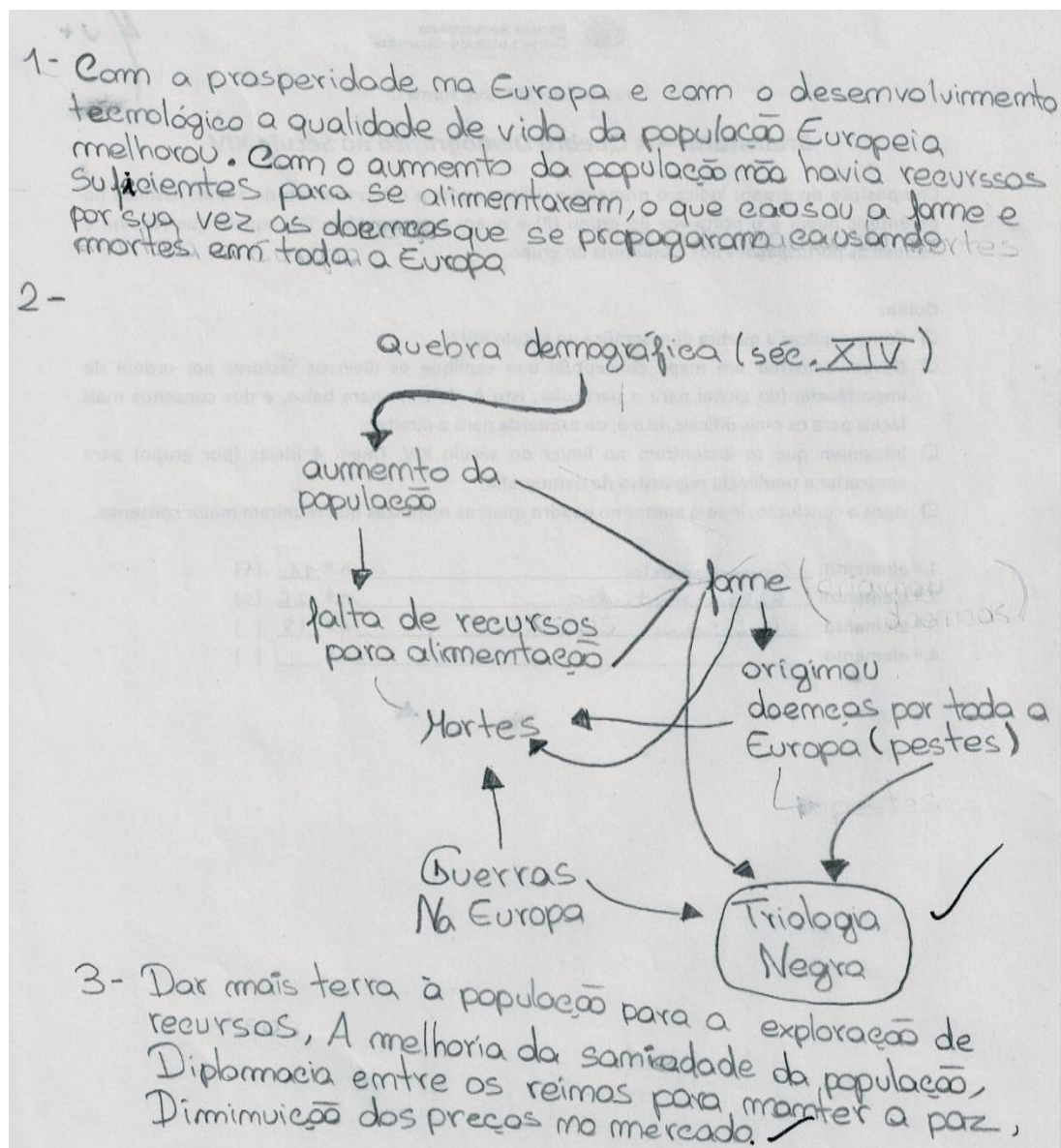
**Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV**

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

**Guião:**

- ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

**Figura 11 – Guião do exercício onde se pede que os alunos construam um mapa conceptual, onde esquematizem a Quebra Demográfica no Século XIV.**



**Figura 12 – 1.º Exemplo da construção de um Mapa Conceptual Manual.**

As ideias contidas no mapa conceptual estão correctas mas as ligações não fazem sentido, podendo ter a seguinte interpretação, se atentássemos à orientação das setas colocadas, deduzindo do que nos é apresentado na Figura 12. Chegaríamos à errónea conclusão de que a “Quebra Demográfica do Século XIV” gerava um aumento de população, criando perplexidade entre o antagonismo criado pelas palavras “quebra” e “aumento”. O Mestrando percebeu o que os alunos quiseram expressar. É por isso que a avaliação formativa é tão importante – permite corrigir o conhecimento sem grande prejuízo na prestação final do aluno.



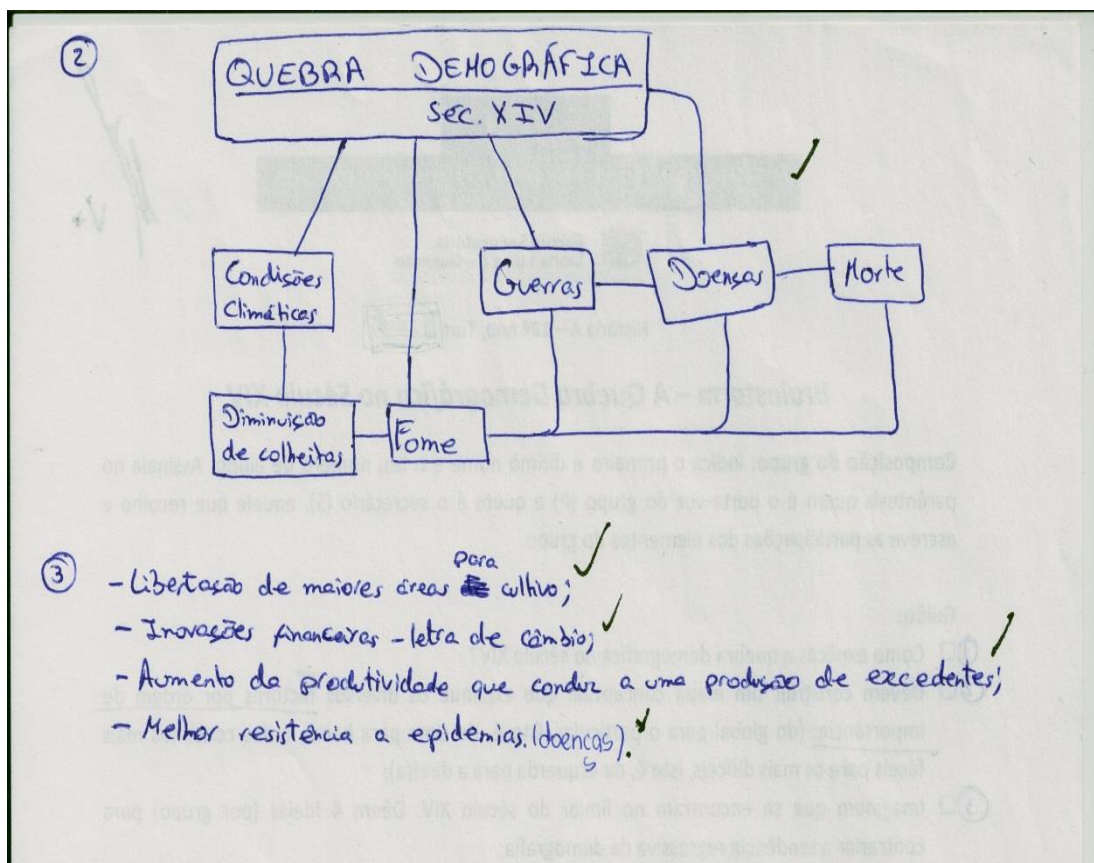
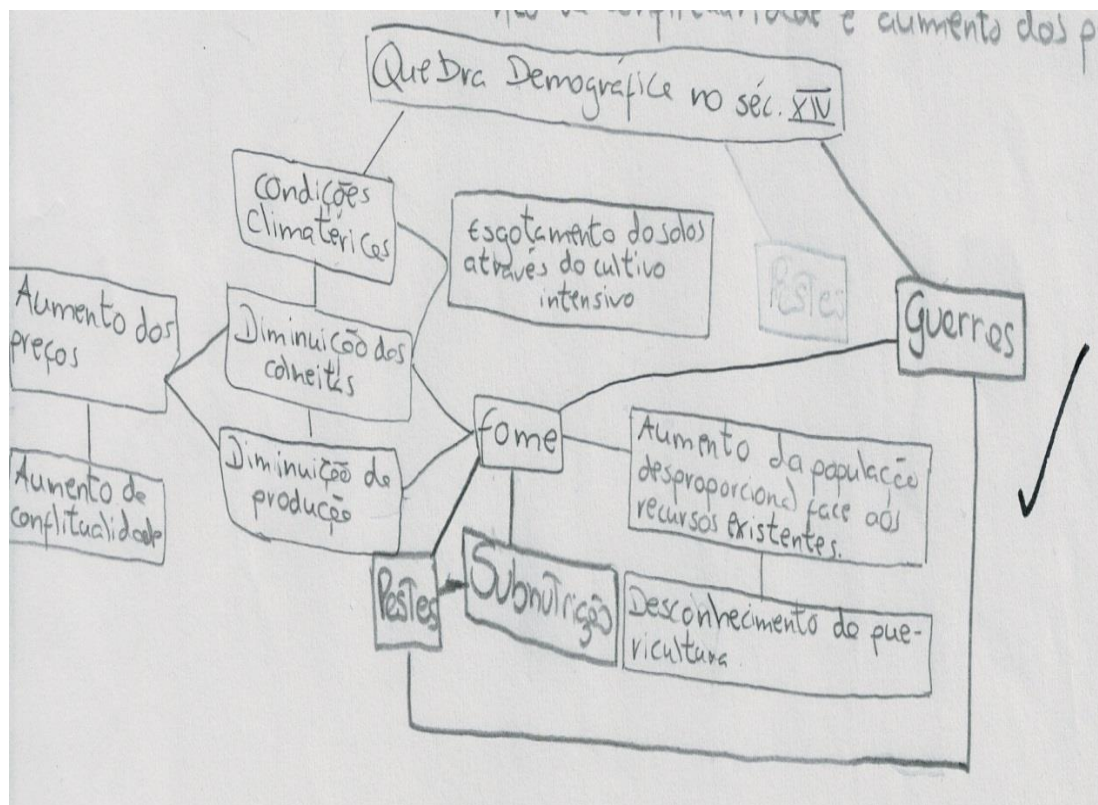


Figura 13 – 2.º Exemplo da construção de um Mapa Conceptual Manual.

A fome é uma consequência da diminuição das colheitas, provocada pelas condições climáticas e pelas guerras. A falta de alimentos origina um enfraquecimento das defesas dos organismos, tornando-os mais permeáveis às doenças oportunistas, causando a morte.

Nota-se que os alunos têm alguma dificuldade em esquematizar. Há no entanto exceções e essas encontram-se nos grupos com os alunos n.ºs 10, 9 e 7 e o com os alunos n.ºs 23, 2 e 4.



**Figura 14 – 3.º Exemplo da construção de um Mapa Conceptual Manual.**

Considerámos que este mapa conceptual, apesar de não estar muito conseguido no seu aspecto gráfico, pormenor de somenos importância, é um dos que se apresenta mais completo, embora não mencione a *trilogia negra*. O fluxo não é, uma vez mais, fácil como se pode observar da Figura 14. Se, desenhar um fluxo correctamente fosse uma competência a adquirir, esta não estaria plenamente desenvolvida.

### **3.4. A Indisciplina e Violência como factor disruptivo no processo de ensino-aprendizagem.**

O problema da indisciplina e da sua forma mais extremada, a violência, assume, no contexto de sala de aula um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Independentemente do método utilizado para a transmissão de conhecimentos, seja ele semi-directivo, expositivo ou construtivista, esta é sempre afectada por comportamentos disruptivos, funcionando como distractores; agravados nas aulas construtivistas, onde o professor tem (deve) que ter uma atenção distribuída por vários grupos, para os orientar e provê-los com o *feedback* necessário à sua progressão. Enquanto a primeira, a indisciplina pode ser corrigida, em especial, nos primeiros anos

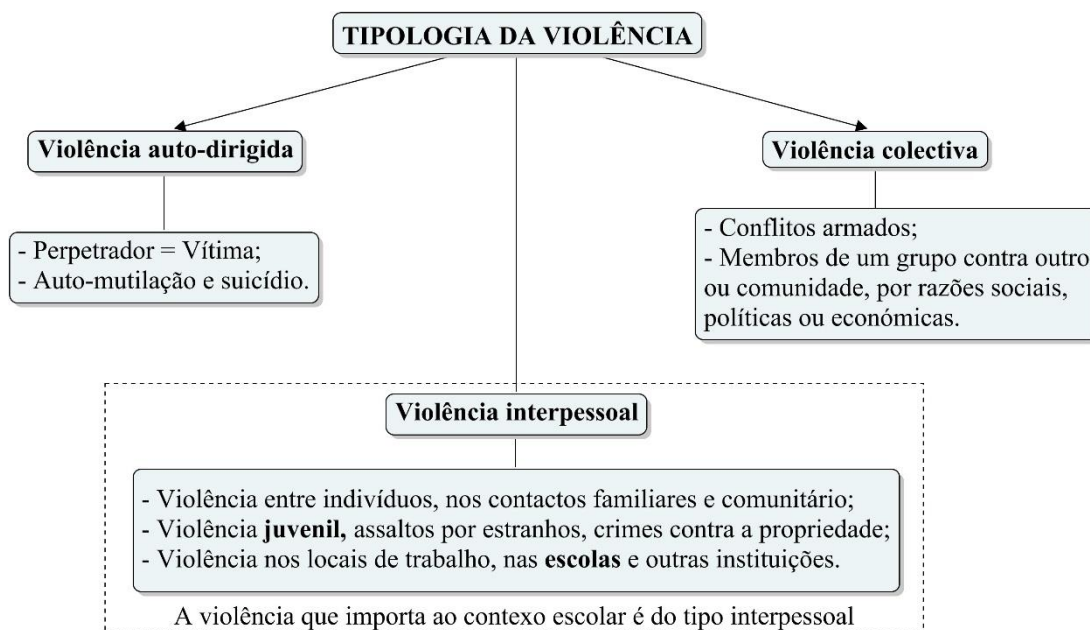


de escolaridade, mesmo a partir do 7.º ano (preferencialmente desde o início do ensino), nem sempre é conseguida com sucesso.

Como nos diz Maria Teresa Estrela, «Com a massificação do ensino surgem dificuldades de adaptação às interações escolares, pelo que o professor dos nossos tempos tem que ser um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional, para além da necessária competência nas matérias que ensina (Estrela, 1994)»<sup>49</sup>.

Diversos factores estão associados, alguns deles relacionados com as características específicas dos alunos com problemas sociais graves.

Existe uma tipologia que caracteriza os tipos de violência que podem, como nos refere Maria Velez<sup>50</sup> expressar através de três categorias principais, esquematizados na Figura 15:



**Figura 15 – A Tipologia da Violência, no geral.**

<sup>49</sup> Maria Estrela apud VELEZ, Maria Fernanda Pardaleiro, *Indisciplina e Violência na Escola: Factores de Risco – Um Estudo com Alunos do 8.º e 10.º Anos de Escolaridade*. Monografia de Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, conducente ao grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social, p. 23.

<sup>50</sup> Maria Fernanda Pardaleiro Velez, *op. cit.*, p. 26.

A divisão entre os comportamentos dos bons alunos, no entendimento daquilo que é uma consecução de objectivos, e daqueles cujo desalento face ao (in)sucesso obtido pode, de algum modo parecer um factor de risco: «[...] um aluno com sucesso identifica os seus objectivos com os da escola e, porque trabalhou persistente e sistematicamente, não lhe resta muito tempo para comportamentos incompatíveis com o bom funcionamento da aula.»<sup>51</sup>. Isto apenas confirma que os alunos cujo acompanhamento escolar, no desenrolar das matérias é mais deficitário, pode conduzir a situações de revolta interior que, se não forem identificadas no devido tempo, podem originar comportamentos disruptivos ao bom funcionamento da sala de aula: «A presença de problemas de aprendizagem conduz a um aumento de probabilidades de disrupção comportamental em sala de aula, o que prejudica as condições de aprendizagem.»<sup>52</sup> Por outro lado, verifica-se que muitos alunos que perturbam sistematicamente as aulas apresentam também baixo rendimento escolar.»<sup>53</sup>.

Mas, no nosso entendimento, e do que nos foi dado observar, sendo agora objecto de maturada reflexão, outros aspectos concorrem para que as aulas possam ser perturbadas e vão desde a excessiva rotatividade de professores, expressa, em parte, pelo facto de os professores não acompanharem as turmas por ciclo, i.e., seguirem os alunos do 7.º ano ao 9.º ano, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do 10.º ano até ao 12.º ano, no Ensino Secundário; prestação diferenciada entre professores da mesma disciplina; inexistência de interdisciplinaridade; inexistência de um compasso comum por parte do corpo docente<sup>54</sup>; mudanças de grafia; mudança de competências para metas e, inclusive, mudanças nos manuais. Todas estas alterações provocam dinâmicas que são, quando adicionados aos outros factores já mencionados, provocadoras de, num primeiro momento o desinteresse por parte de alunos pouco motivados e, num segundo momento, pode abrir caminho para uma escalada de actos de violência que, infelizmente, muitas vezes extravasam o contexto da sala de aula e estendem-se extramuros, com todas as implicações psicológicas que para todos tem.

---

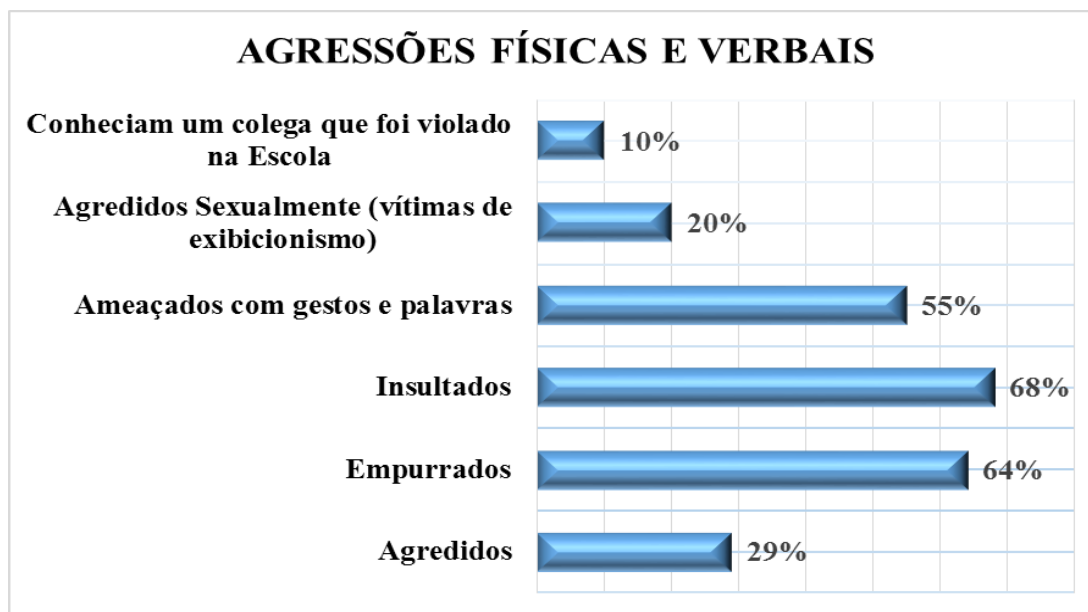
<sup>51</sup> Idem, *ibidem*, pp. 21-22.

<sup>52</sup> Cf. J. Lopes... *et al.* apud VELEZ, Maria Fernanda Pardaleiro, *op. cit.*, p. 22.

<sup>53</sup> Cf. Maria Fernanda Pardaleiro Velez, *op. cit.*, p. 22.

<sup>54</sup> Pode chegar-se ao extremo de haver para a mesma situação actuações contraditórias – nesta disciplina posso ser mal comportado, porque o professor ou a professora são demasiado permissivos, ao passo que noutras disciplinas o rigor do R.I. (Regulamento Interno) pode ser seguido à letra.

Os tipos de violência que foram detectados num estudo feito por amostragem, a um universo de 4925 alunos, do 8.º e 10.º, de um total de 142 escolas públicas, resultou na tradução do gráfico que mostramos na figura 16<sup>55</sup>.



**Figura 16 – A Estatística dos Actos Violentos, no contexto “Escola”.**

Não estão contabilizados neste gráfico os casos de *bullying*.

Vemos uma mais-valia no facto de se conhecer muito bem o contexto, em todas as suas perspectivas multiformes. Não há didáctica que consiga ser eficaz se não tiver em conta o contexto e, isto reflecte-se, como é óbvio, na planificação das unidades didácticas, se estas não vierem já pré-formatadas e for dada alguma liberdade aos docentes. A planificação tem que ser ajustada à audiência – “não importa discursar em espanhol para uma audiência chinesa que nada percebe da língua de Cervantes”.

É importante um levantamento prévio no início do ano, através de um inquérito socioeconómico e, preferencialmente, a confrontação com o inquérito do ano imediatamente anterior, para perceber que mudanças existiram e poder perspectivar que alterações poderão ocorrer. Todas as ocorrências que possam ser mitigadas, com o conhecimento prévio dos inquéritos supra citados, contribuem para

<sup>55</sup> Cf. Maria Fernanda Pardaleiro Velez, *op. cit.*, p. 91.

uma diminuição dos elementos *distractores*, favorecendo um efeito de *rippling* positivo ou negativo, conforme eles diminuam ou aumentem. É o efeito de propagação.

#### **4. O papel do Professor na Sociedade Contemporânea de Educação**

Uma vez expostos ao conhecimento e à luz que dele emana, jamais poderíamos ignorar o impacto que em nós produziu. Ao longo dos seminários, distribuídos pelas Faculdades de Ciências, Letras, IGOT e Instituto de Educação, confirmadas premissas e secundadas pelo que aqui designamos de seminários da especialidade ou específicos, i.e., os seminários de Didáctica, Metodologia e IPP, levou-nos não só a compreender melhor os mecanismos de aprendizagem e o modo como eles operam na mente humana, mais concretamente, na mente juvenil, no arco de idades que abrange os anos de escolaridade para os quais nos preparámos para leccionar mas, informadamente a tomarmos as nossas opções. Por mais isentos ou acríticos que sejamos, não podemos olvidar que sempre existe, um pendor quase inato e por isso mesmo genuíno, no uso de um conjunto de teorias em detrimento de outras e que podem ir ao encontro de uma construção idealista do *recém-docente-mestrando*. O tempo é só ele, juntamente com os seus acólitos pedagógicos que resultam da experiência e observação, ajudarão a burilar na memória dos hábitos e das boas práticas, aquilo por que todos os bons profissionais<sup>56</sup> perseguem – a perfeição, possível, tangível, justa e honesta (ou uma pedagogia de mestria).

É importante saber determinar as diferenças cognitivas e as diferentes velocidades de aprendizagem que podem coexistir numa turma. Com o advento da escola de massas, ficou o caminho aberto à “obsolescência” da afirmação “ensinar para todos como se de um se tratasse”<sup>57</sup>, pois havia a necessidade, no período de afirmação dos Estados-nação de uma hegemonia que hoje já não se verifica.

Após a II Grande Guerra e, com o fenómeno migratório (imigração/emigração), ainda mais acentuado após o fim da Guerra Fria e com a queda do Muro de Berlim,

---

<sup>56</sup> Entenda-se aqui que alguns dos preceitos que guindam os bons profissionais, já deveriam estar ou já estarão incluídos num código deontológico – na inexistência deste, cada um irá formando o seu, sendo de crer que existam muitos traços comuns entre a comunidade de professores.

<sup>57</sup> Infelizmente, por imperativos de carácter económico, que impedem que exista uma aprendizagem individualizada, respeitando ritmos e dificuldades, ensina-se para a média.

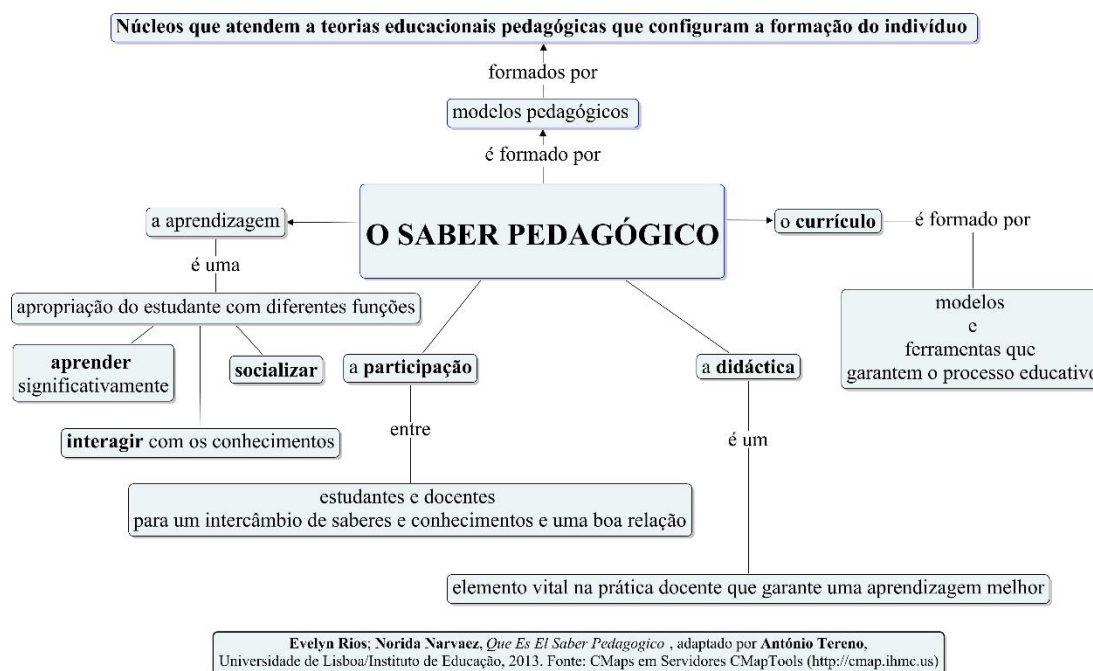
em 1989, a realidade alterou-se e a hegemonia cedeu lugar à heterogeneidade, reforçada por uma globalização, criando novas necessidades de adaptar os currículos, fazendo-os reflectir as alterações no “novo” mundo contemporâneo. Contudo estas alterações não estão sob total sequestro mas estão vinculadas à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), embora a total liberdade seja causa de indagações: «Parece óbvio que a ideia que se serve de referência à organização do sistema educativo proposto na Lei de Bases é a perspectiva e/ou concepção escolar. Uma vez que a Lei de Bases justifica e legaliza a *prática pedagógica*, será também esta perspectiva que caracteriza a acção educativa?»<sup>58</sup>.

Com a pedagogia a ganhar cada vez mais proeminência no processo educativo, os teorizadores da aprendizagem são cada vez mais tidos em conta. Em Piaget temos o conflito cognitivo que conduz à evolução, levando a criança a adaptar as suas estruturas mentais – a criança é levada a fazer uma acomodação ao estímulo provocado pelo conflito cognitivo, dando lugar aquilo que ele designa por **assimilação** e **acomodação**. Esta acomodação produz um equilíbrio provisório. Como nos diz Piaget, “A criança é um ser activo que procura informação e transforma-a para dar sentido à experiência”<sup>59</sup>. A grande diferença entre Piaget e Vygotsky é que Vygotsky valorizou mais a escola, o professor e a intervenção pedagógica, o papel do educador na formação do sujeito (aluno).

---

<sup>58</sup> Cf. Maria da Conceição Pinto Antunes, *op. cit.*, p.84.

<sup>59</sup> Tivemos oportunidade de vivenciar esta afirmação, na experiência lectiva que tivemos numa turma do 7.º ano, onde os alunos, ávidos de informação ou ocupação, sempre que não eram constantemente estimulados para a procura do saber, tergiversavam, ocupando-se de outras actividades marginais àquelas que estavam planificadas acontecerem.



**Figura 17 – Esquemática do Saber Pedagógico.**

Já a teoria de Ausubel assenta na aprendizagem significativa, ancorada em conhecimentos prévios como forma de estabelecer uma ponte cognitiva para o novo conhecimento. É no entanto em Vygotsky, descoberto cientificamente vários anos após a sua morte<sup>60</sup>, que encontramos uma teoria interessante e que pensamos actuar no real interesse dos aprendentes – elevá-los à sua máxima capacidade (ou possibilidade). Ganha assim sentido a Teoria da ZDP, onde é aferido o desenvolvimento actual e o desenvolvimento potencial, sendo o remanescente de ambos designado por Zona de Desenvolvimento Proximal. Reconhecendo que esta teoria nos é cara, a sua implementação passaria por um conhecimento profundo dos alunos de uma turma, o que nem sempre é compatível com o tempo que o professor tem disponível para fazer tais investigações<sup>61</sup>. Careceria de Planos Individuais de Desenvolvimento (PID).

<sup>60</sup> Devemos ter em conta que, apesar da sua grande produção científica, Vygotsky morreu relativamente novo. Nunca saberemos como poderia ter evoluído a sua teoria; apenas através daqueles que continuaram o seu trabalho, nos é permitido ter um pequeno vislumbre. Os seus trabalhos (cerca de duzentos) serviriam como pontos de partida para muitos autores.

<sup>61</sup> O discente reforça a ideia, pois vivenciou este ano um fenómeno que não deve ser estranho a muitas escolas, não nomeando no entanto a escola, por acreditar que se possa ter tratado de um caso pontual em que os intervenientes herdaram um conjunto de circunstâncias *post-mortem* e sobre as quais só lhes restava a mitigação. O trânsito de informação de um ano lectivo para outro é importante pois acopla informação diversa em relação aos alunos, os seus problemas, sejam disciplinares ou de saúde, as suas classificações, para além do nefasto efeito de *pigmaleão* ou de [Robert] Roshental [e Leonore Jacobson]. Neste caso concreto, apenas nos chegou a conhecimento, situações relacionadas com a saúde dos alunos, as quais lhes obrigariam a ter que sair de sala de aula quando estas ocorressem. Só viemos a ter delas conhecimento na segunda reunião do Conselho de Turma que se realizou.

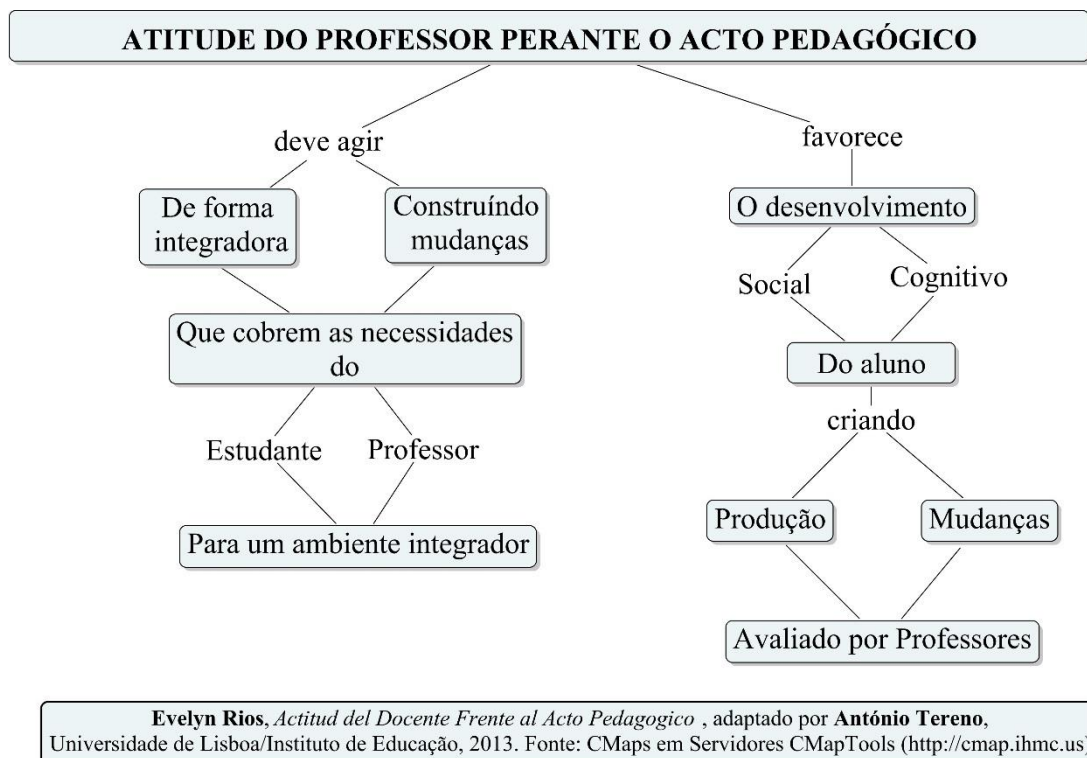
Pensamos que é possível suportar esta afirmação tendo em conta a coexistência de alunos com NEE e a dificuldade que existe em disponibilizar os recursos necessários para o seu acompanhamento, dependendo do grau de deficiência cognitiva, motora ou ambas<sup>62</sup>. O ZDP exige muito *feedback* por parte do professor e com a tendência do número de alunos por turma a aumentar, torna quase impossível a sua implementação. Não podemos porém ignorar que Lev Vygotsky, autor da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, morreu relativamente novo, tendo a sua obra sido continuada e aumentada através de outros teorizadores, alguns deles próximos da sua linha de pensamento e seus contemporâneos.

A implementação de uma ZDP implica também o acompanhamento do professor por mais que um ano lectivo com a turma, para poder obter resultados, pois da nossa esparsa experiência, enquanto observadores mas, por conversas prévias que já tivemos com professores experientes, estes asseveram que para manter a estabilidade comportamental de uma turma, é preciso trabalhá-la em termos comportamentais, preferencialmente desde o início de um novo ciclo.

O construtivismo é o caminho a seguir, pois visa dotar os alunos com o discernimento necessário (auxiliado pelo professor), para construir o seu próprio conhecimento, sendo para isso necessárias competências de auto-regulação, o conhecimento da metacognição, aprendendo a forma como aprendem e ultrapassam os obstáculos. Assim, o professor, perante o acto pedagógico deve, como intermediário, favorecer o desenvolvimento social e cognitivo, através de uma acção concertada e integradora, permitindo ao aluno criar as estruturas que o conduzirão à produção do seu próprio conhecimento, como podemos inferir do mapa conceptual representado na Figura 18.

---

<sup>62</sup> Este aspecto veio agravar-se no ano de 2012-2013 com o aumento do número de alunos por turma, de um mínimo de 26 e um máximo de 30. O MEC já havia alterado os mínimos de 24 para 26. A justificação foi uniformizar com a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Os valores estão agora fixados entre um mínimo de 26 alunos e um máximo de 30. Cf. Diário da República, 2.ª série — N.º 73 — 12 de Abril de 2012, Parte C, Despacho n.º 5106-A/2012: «[...] 5.3 — As turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos [...]». Curiosamente, o Despacho n.º 10532/2011 já aponta, embora no primeiro ciclo, para uma necessidade de aumento de alunos por turma devido a um aumento excepcional de procura.



**Figura 18 – O Acto Pedagógico e o Professor.**

Aliás, está patente no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, a preocupação do Ministério da Educação e Ciência, na qualidade da educação, de um ensino centrado no aluno, mudado que está o paradigma da aprendizagem, o qual tem que ter em conta as particularidades do aluno e o respeito pela diferença. Esta mudança de paradigma consubstancia também o facto de que a qualidade da educação começa no professor e na especificidade da profissão, em termos ético-deontológicos, tendo que se consciencializar de que deverá encarar uma formação ao longo da vida, como parte integrante da sua profissão, garantindo-se assim a actualização curricular. É evidente que a retórica do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, sofre agora de uma acréscimo de dificuldade de consecução, ao aumentar, não só a carga lectiva, como o número de alunos por turma.

No mapa conceptual, representado na Figura 1, podemos ver as várias conexões das teorias cognitivas, origens, continuidades e divergências.

Sobre estas conexões que traduzem teorias, aquela que nos é mais próxima é de Ausubel, Piaget, Vygotsky e Bruner. É, porém, em Vygotsky que achamos interessante



a sua preocupação com a ZDP, Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o diferencial que cada um tem que percorrer para atingir o máximo da sua potencialidade, dando ênfase ao papel do aluno, fazendo um *swap* de protagonismo na sala de aula: o aluno é importante; o professor é um mediador da construção do conhecimento, mas não menos importante.

A importância do processo de mediação, segundo Lev Vygotsky diz-nos que: «Os processos mentais superiores são mediados por ferramentas psicológicas tais como a língua, símbolos e sinais. Os professores ensinam às crianças o uso desses utensílios nas suas actividades conjuntas. Essas ferramentas são mediadoras para conhecimentos mais profundos relativos a processos psicológicos.»<sup>63</sup>. Após a leitura de algumas das obras dos mais eminentes estudiosos, tivemos um pendor para um mais característico do que outros (Wundt, Piaget, Ausubel, Bruner, Freire, Kohlberg, Selman, Thorndike, Bandura, Skinner), sem diminuir a sua importância mas, é nele, Lev Vygotsky que revemos o papel que nós próprios outorgamos à centralidade das atenções do professor na criança<sup>64</sup>. Lev Vygotsky atribuiu uma importância de especial relevo ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças, como Teresa Rego, professora da Faculdade de Educação de São Paulo. Ela considera que “o saber que não vem da experiência não é realmente saber”.

Segundo Lev Vygotsky, é proveitosa a capacidade de imaginar, para um constructo de conhecimentos para o ensino? O molde em que é feito o conhecimento e a forma como é transmitido permite criar uma utensilagem para o futuro e, para ascender a níveis mais altos da intelectualidade superior? A matéria leccionada não será vista pelos alunos, posteriormente, como traços de impressões absorvidas dentro e fora das salas de aula? Como podemos criar mecanismos psicológicos que potenciem um efeito duradouro, não sobre factos concretos, também eles dependentes de fenómenos de memorização mas, sim o essencial sobre utilização das ferramentas que permitem aceder a esse nível superior?

---

<sup>63</sup> Cf. Lev Semenovitch Vygotsky, *Imaginação e Criatividade na Infância : Ensaio de Psicologia / Lev Semenovitch Vygotsky* ; trad., introd. e notas João Pedro Fróis; rev. Alexandre Franco. 1.<sup>a</sup> ed. Col. Razões de Sobra ; 3. Lisboa: Dinalivro, 2012, p. 137.

<sup>64</sup> Entenda-se aqui o uso da palavra “criança” como indo pelo menos até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, embora ainda se possa prolongar, na maioria dos casos até ao 10.º ano do Ensino Secundário, ano que marca uma etapa, assim como acontece na transição do 2.º Ciclo para o 3.º Ciclo, para não recuarmos mais. Poderíamos substituir simplesmente por “aluno”, “estudante”, “aprendente” ou “discente”, sendo este último termo mais comum na comunidade académica do Ensino Superior.

É importante apreender isto, muito embora se possa associar a ZDP a estes factos que expusemos anteriormente. Em que medida a ZDP afecta a relação entre o aprendente, os seus pares, professores e correlacionados (comunidade local, encarregados de educação, pais, família e amigos)? De que modo a ZDP será uma mediação entre o construtivismo, envolvendo o *feedback*, e, tendo como objectivo final a aquisição de capacidades de auto-regulação por parte do aprendente – autonomiza-se ao perceber como funciona a sua metacognição, definindo bem quais são os seus objectivos ou metas a alcançar, quais são as suas falhas e apontar para a sua correcção. Aqui é fundamental o papel do professor, na melhor compreensão da sua audiência, medindo até que ponto pode elevar os seus discípulos, no contexto das suas reais capacidades.

Para além de transmissor privilegiado de conhecimentos, o professor é também um grande orientador e educador. Deve ser ele o primeiro a dar o exemplo – não se espera menos do que isso, um “role model”, referencial para os seus alunos.

A autonomia *per si* não é suficiente -, tem que existir ou ser concebida para um quadro de valores que se identifiquem com aqueles que são superiormente reconhecidos e emanados pela entidade tutelar que no caso da nossa reflexão é o MEC (Ministério da Educação e Ciência). Ficam reféns desse programa cujas linhas orientadoras guindam professores, directores de escola ou agrupamento, havendo nalguns casos uma liberdade autonómica. Este pressuposto pode já não ser verdadeiramente realizável ou aferível no ensino privado com paralelismo pedagógico – entenda-se – sem perder de vista as traves mestras que sustentam o edifício programático de cada disciplina, até porque a nível de exames nacionais, é o momento onde se encontram o Público e o Privado, frente a frente ou par a par.

O maior desafio é aquele que contra todas as vicissitudes que perpassam longitudinalmente procedimentos, ora impostos pelo MEC, ora recomendados pelas direcções das escolas, agrupamentos ou colégios/externatos ou outros, articular tantas variáveis: o aumento da carga lectiva, o aumento do número de alunos por turma, onde as decisões de ordem diversa (a racionalização ou economia de recursos não é menos despendida e é, por vezes, o único critério que, em momentos que cremos serem de excepção, se analisarmos não o momento mas uma série longa de anos) vem validar

por inerência aquilo que se pretende evitar, ou seja, ensinar para todos como se de um se tratasse. Este problema é visto a uma escala redutora, onde há traços de um *darwinismo* escolar e social – não podemos apenas preparar os alunos para que todos eles aspirem a ser médicos ou engenheiros, pois todas as profissões, no que diz respeito à dignidade humana são igualmente nobres como todas elas encontram a sua utilidade e necessidade de existência.

Há várias perguntas que percorrem e inquietam o nosso espírito crítico:

- As escolhas que são feitas visam, de uma forma natural a formação de elites ou a “decantação” dos melhores?
- O ensino é para a média ou para os melhores?
- Qual é o efeito perverso da pressão de resultados por turma e a sua associação à avaliação docente? Até que ponto pode este processo viciar aquilo que se deveria pretender para todos, i.e., que cada um atinja o seu máximo potencial?

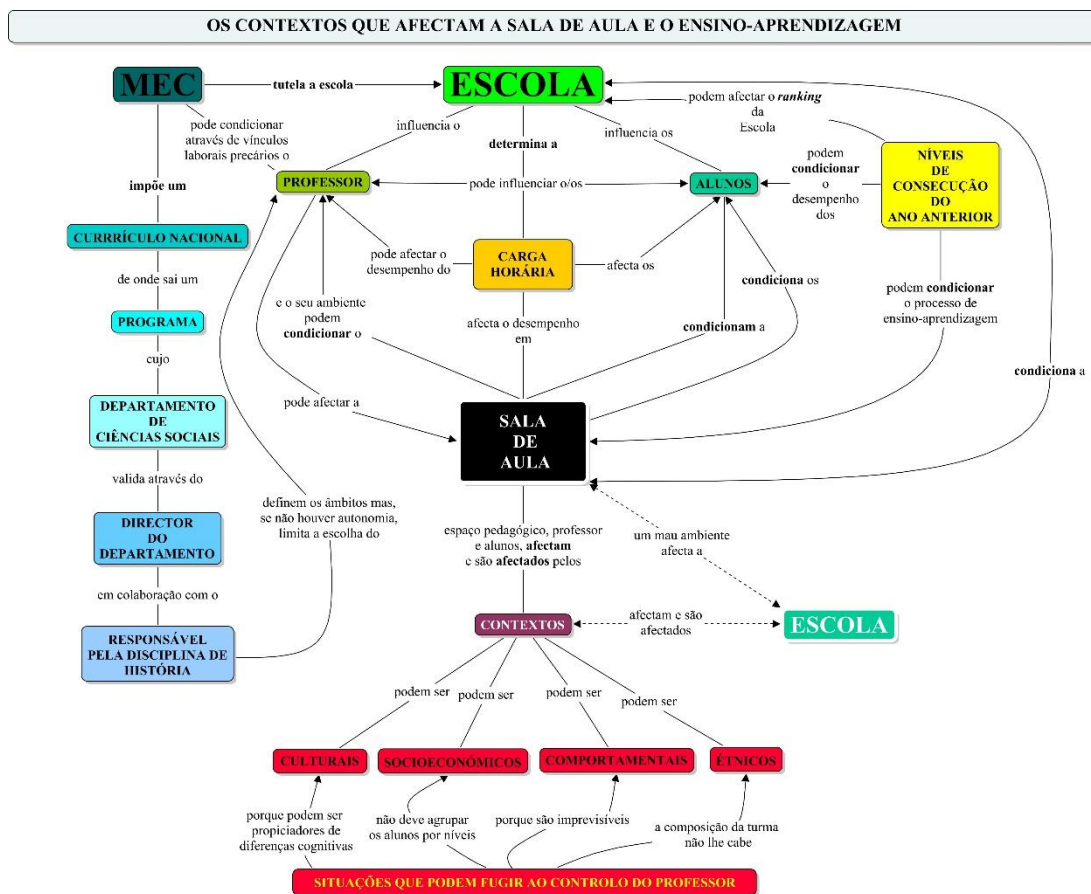
São estas inquietações às quais iremos tentar dar resposta. Sabe-se que muitas vezes este potencial se pode apresentar mascarado sob a forma dos mais diversos problemas. A aplicação prática e a casuística da necessidade faz com que muitos preceitos essenciais sejam obviados (falta de tempo<sup>65</sup>, cansaço, desmotivação, frustração, chegando mesmo, em situações extremas, à depressão<sup>66</sup>), levam a que se percam pelo caminho valores importantes para a construção de cidadãos plenos<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> Pode ser, por exemplo, o desvio para outras tarefas consideradas prioritárias em relação à investigação, como o destacamento para vigilância de exames, aulas de substituição, monitorização de estudo acompanhado, para nomear alguns casos.

<sup>66</sup> Acerca da Depressão nos Professores, há um estudo interessante que tenta estabelecer uma correlação entre os níveis de depressão, ansiedade e *burnout*, analisando o impacto que têm, em função das variáveis sociodemográficas e profissionais. Cf. Carina José Berenguer Gouveia, *Burnout, Ansiedade e Depressão nos Professores*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, conducente ao grau de Mestre em Psicologia, na Secção de Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença, 2010, pp. 10-28.

<sup>67</sup> Consideramos aqui a concepção do cidadão pleno, como um cidadão realizado porque se sente útil à sociedade e, por isso, em parte se sente também feliz.



**Figura 19 – Mapa conceptual dos impactos dos contextos na Sala de Aula.**

São intrincadas as relações que se produzem no seio de uma Sala de Aula. Como tentámos esquematizar, através do mapa conceptual da Figura 19, o professor não tem por vezes a autonomia suficiente para poder, didacticamente, proceder à escolha das matérias que serão mais adequadas e interessantes para os seus alunos, pois dispõe de uma série de condicionalismos que lhe estão acima. Há no programa um conjunto de saberes considerados essenciais e que, qualquer que seja a decisão da Direcção da Escola, do Director do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, onde se enquadra a História, até ao responsável pela disciplina, são quase indicados como obrigatórios<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> Esta é uma preocupação acrescida de todos os professores que têm turmas a cargo em anos onde existem exames nacionais. É notório, mesmo por parte de alguns professores cooperantes, a total falta de disponibilidade para libertarem uma turma de um destes anos (no caso da nossa escola de estágio, onde têm o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, falar-se-ia do 9.º ano e do 12.º ano; a nossa professora cooperante só tem turmas do Ensino Secundário). É uma atitude compreensível, pois está em jogo a vida dos alunos e a constituição das médias que, em conjunto com os exames nacionais, lhes irão dar acesso ao Ensino Universitário ou Politécnico.

Como pode um professor adaptar o conhecimento a transmitir, com tais restrições? Sem ter em conta o seu público-alvo, i.e., os alunos? Esta questão envolve outras questões mais complexas e que têm precisamente a ver com o contexto e as suas múltiplas facetas. Seria necessário um levantamento sério, metódico e responsável que garantisse uma fiabilidade inquestionável, derivado de um inquérito socioeconómico feito aos alunos mas que implicasse um cruzamento de dados, de forma a garantir ao máximo a sua acuidade. A organização do tempo, outro problema escolar antigo, não se compagina com a necessidade de libertar os professores para tarefas menos administrativas mas, antes sim mais pedagógicas e de investigação. Por exemplo, uma falta disciplinar e todo o processo que lhe está associado é um dispêndio de tempo para o professor que poderia aplicá-lo noutras tarefas mais profícuas.

A organização das turmas também é uma tarefa muito importante, pois existem alunos que, salvo o efeito de *pigmaleão*, já vêm sinalizados, e há quase sempre a tentativa de tentar “racionalizar” a distribuição ou, nalgumas excepções, “arrumá-los” numa única turma.

A carga horária a que os alunos são sujeitos, não visa objectivamente a que eles tenham maiores níveis de consecução, pois algumas disciplinas e apoios a disciplinas não passam de um mero entreter de tempo<sup>69</sup> – a escola não se pode substituir à ocupação de tempos livres. Esse é um outro problema que deveria ser tratado em sede própria e que pertence mais à esfera familiar<sup>70</sup>.

Mas qual é afinal o papel do professor? Maria do Céu Roldão dá-nos uma lista de ideias-chave, que achámos por bem prover, na forma de quadro, numa adaptação replicada da sua obra<sup>71</sup>:

---

<sup>69</sup> É óbvio que não se pode julgar a parte pelo todo. Estes casos são, felizmente, numa grande maioria, a minoria.

<sup>70</sup> Com a grave crise financeira que “atira” quase a totalidade do agregado familiar, quando têm a sorte, para o trabalho, deixam a “descoberto” as funções que naturalmente lhe estavam acometidas.

<sup>71</sup> Cf. Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino / O Saber e o Agir do Professor / Maria do Céu Roldão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manual Leão, 2009, p. 42.

### **Síntese das ideias-chave do que é ser Professor**

A distinção profissional é aquilo que distingue uma actividade como profissão, numa perspectiva de categorização sociológica de actividades. É também aquilo que marca a diferença entre uma profissão e outra.

O desenvolvimento da construção de uma profissão - ou a sua desprofissionalização - é um processo histórico-social que tem avanços e recuos.

A distinção da actividade docente associa-se centralmente à função de ensinar e ao saber específico requerido para tal função.

O desenvolvimento da profissionalidade dos docentes tem tido períodos de afirmação maior, outros de estagnação ou retrocesso, e configura-se no momento actual num estatuto intermédio (profissional-funcionário), que de alguns autores designam de semi-profissão, caso de outras actividades também em processo de afirmação profissional.

A evolução recente e previsível da escolarização da população toda na sua diversidade, por tempo cada vez mais longo, indicia a necessidade do reforço das dimensões de profissionalidade plena, associadas a uma autonomia efectiva de escolas e professores.

### **Quadro 2 – O que é ser Professor?**

É salutar quando alguém afirma que: «Ao contrário do velho dito “quem sabe ensina”, profissionaliza-se o ensino e actividade docente afirmando “ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê.»<sup>72</sup>.

Os professores, na nossa opinião, poderiam, ao invés da formação de diversas associações, consoante as disciplinas (Associação de Professores de Português, Associação de Professores de Matemática, Associação de Professores de História...), juntarem-se e fundar a Ordem dos Professores, mesmo com a obrigatoriedade de um exame de acesso (o equivalente ao exame nacional que o Estado quer criar), salvaguardando as especificidades das disciplinas, por “colégios” se a tanto se

<sup>72</sup> Idem, *ibidem*, p. 42.

chegasse, como aliás já existe na Ordem dos Médicos. Só deveriam ser admitidos candidatos com a profissionalização feita. A Ordem dos Professores falaria a uma só voz e, quiçá, defenderia melhor os interesses dos professores, para além de garantir a qualidade destes. Deixaria de haver a necessidade de associações e sindicatos, onde por vezes, há posições dissonantes que em nada ajudam a dignificação da carreira.

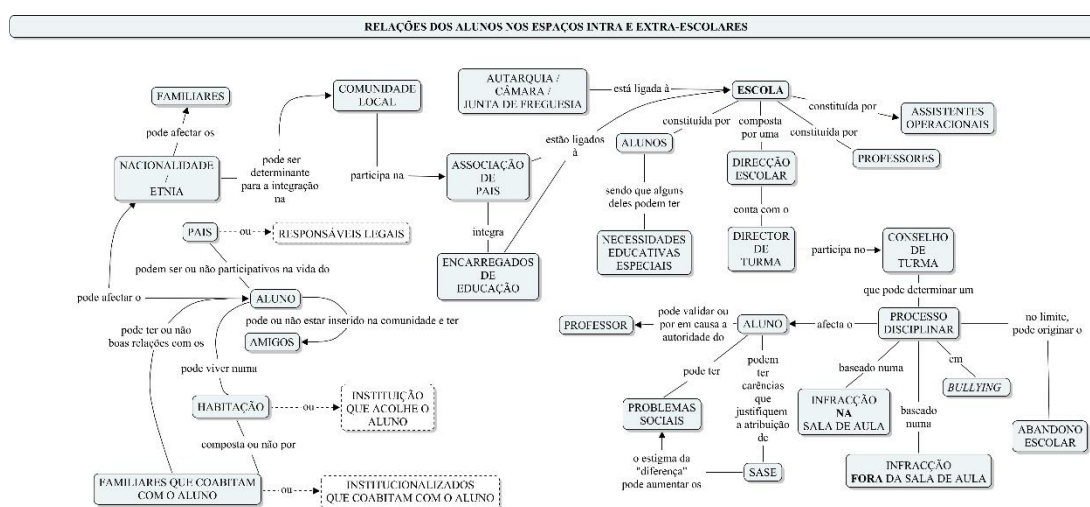
#### **4.1. A Formação de Professores em Portugal**

A formação de professores em Portugal tem tido uma evolução significativa. Foi sentida como uma necessidade por quem organiza o Ensino em Portugal, assim com por alguns docentes, e é agora no presente, uma realidade e obrigatoriedade incontornáveis. Se até há pouco tempo, bastava, para o ensino liceal, o qual compreende o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, nalgumas situações, o grau de Bacharel<sup>73</sup>, noutras situações, apenas o primeiro ano de um Curso Superior dava acesso ao Ensino. Mesmo aquilo que era considerada a habilitação necessária ou específica já não é mais aceite, nem mesmo nas Contratações de Escola, para o ano lectivo de 2013-2014.

---

<sup>73</sup> O Processo de Bolonha, iniciado informalmente em Maio de 1998, levaria ainda alguns anos a ser implementado – arrancou oficialmente a Junho de 1999, com a Declaração de Bolonha e, visava uniformizar os graus de ensino e as durações dos mesmos, permitindo uma maior facilidade no reconhecimento pelas actuais 45 instituições europeias. Estas subscrevem o âmago da Declaração de Bolonha que visa o aumento da competitividade do sistema de ensino superior europeu, a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados formados no espaço europeu. A mobilidade e a equivalência ou possibilidade de acumulação de créditos, através dos *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), quer no país de origem, independentes da Instituição de Ensino onde são realizadas, quer transferidos para outro país, são uma mais-valia. O reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo da vida e a introdução de um 3.º ciclo de estudos (doutoramento e pós-doutoramento) vem normalizar no espaço europeu este tipo de estudos. O seu objectivo primordial era criar um vínculo mais estreito entre o Ensino Superior Europeu e a Investigação produzida, dando um sentido prático aos doutoramentos, promovendo assim a competitividade europeia. O Processo de Bolonha foi vindo a ser reafirmado e reforçado através de cimeiras, encontros, colóquios, debates e seminários (Lisboa, 2000), (Barcelona, 2002), (Berlim, 2003), (Bergen, 2005). Estas alterações fazem com que o grau de Licenciado passe a ter a mesma duração que tinha no sistema anterior o grau de Bacharel, i.e., 3 anos de duração. É por isso, impensável, no momento contemporâneo, concluir aquilo a que passou a ser designado como 1.º Ciclo, sem conceber no futuro subsequente, um 2.º Ciclo de estudos, ao qual dão o nome de Mestrado e cujo somatório de anos de aprendizagem equivaliam, por exemplo, à duração de um curso de Economia, Arquitectura, Engenharias, entre outros. Nem todos conseguiram enquadrar, devido à extensa e necessária *curricula*, proceder à diminuição preconizada no Processo de Bolonha, existindo excepções justificadas, como é o caso do curso de Medicina. Cf. DGES, “O Processo de Bolonha / Um longo e complexo processo de maturação”, [consultado a 2 de Julho de 2013], disponível em [WWW<URL: http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/) e DGES, “ECTS: EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM (SISTEMA EUROPEU DE TRANSFERÊNCIA DE CRÉDITOS)”, [consultado a 2 de Julho de 2013], disponível em [WWW<URL: http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo%20de%20Bolonha/Objectivos/ECTS>](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo%20de%20Bolonha/Objectivos/ECTS).

Faz sentido que só sejam admitidos professores que tenham tido uma formação inicial para exercer tal actividade. O tempo em que bastava apenas saber e dominar um conjunto específico de conhecimentos acabou. É imperativo que um professor não seja “só” um transmissor de conhecimentos. Um professor tem que ser muito mais do que isso; tem que se preocupar com o modo como transmite esses conhecimentos, tendo em conta quem fica deles fiel depositário. Ao trazer essa preocupação para o plano central, i.e., o aluno vêm *per si*, e de um modo natural muitas outras preocupações -, tudo o que envolve o aluno e que muitas vezes é ignorado e que é uma teia intrincada de relações, como se pode ver na Figura 20.



**Figura 20 – As relações dos alunos nos espaços intra e extra-escolares.**

Aqui, consideramos dois tipos de relações principais – as relações extra-escolares e as relações intra-escolares. Elas têm um ponto de intercepção coadjuvado pelas instâncias que se apresentam de entremeio entre os alunos e a escola, ou seja, representados pelas associações de pais e pelos encarregados de educação. A figura autárquica ou resumindo, o poder local também exerce influência nos dois sentidos, seja na escola, seja na comunidade local. É um exemplo muito simplificado daquilo que ocorre na vida e nas relações entre a “escola” e os “outros”.

O reconhecimento de que a formação de base não é suficiente e que deve existir uma formação complementar sobre o que ensinar e como ensinar já não é de hoje, mas é uma preocupação que vem dos finais do século XIX, como nos assinala Joaquim Pintassilgo, onde nos faz uma visita guiada aos primórdios da formação de professores,



partindo do “Curso de Habilitação para o Magistério Secundário”, tendo sofrido vários adiamentos mas arrancando por fim: «É finalmente em 1901 e 1902 [...] que se dá início à formação de professores para o ensino secundário.»<sup>74</sup>. Houve uma reestruturação do Curso Superior de Letras<sup>75</sup> que «[...] procurou regular a formação dos futuros professores de geografia, línguas, história e filosofia»<sup>76</sup>. É muito interessante, tomar o conhecimento do formato de formação de professores que, salvo as respectivas diferenças, não dista muito do modelo actual. Os frequentadores do Curso Superior de Letras, que lhes conferia um grau de Bacharel, com a duração de três anos, tinham logo nesse último ano, caso quisessem seguir para o “Curso de Habilitação para o Magistério Secundário”, cadeiras de pedagogia e metodologia. Tinham um ano suplementar, o 4.º ano – «O quarto ano incluía, para além das Conferências semanais sobre várias matérias do curso com interesse para o ensino secundário, a Iniciação ao exercício do ensino secundário»<sup>77</sup>. Esta iniciação era realizada no contexto do curso e, ao contrário do que hoje acontece, onde o mestrando é inserido na realidade escolar, é-lhe entregue uma turma e aí lecciona a sua unidade didáctica. A escola vinha até à Universidade: «No entanto, os Exercícios [de leccionação] correspondentes eram realizados no próprio contexto do Curso Superior de Letras, sendo para tal requisitada à reitoria do Liceu de Lisboa a presença de um conjunto de alunos de anos diversos.»<sup>78</sup>.

#### **4.2. A Dimensão Social do Ensino**

O Ensino tem uma dupla função que se revê na preparação dos jovens e no auxílio que lhes deve ser prestado, na sua caminhada para a idade adulta, proporcionando-lhes a utensilagem necessária para que possam resolver os problemas com que se vão deparando, sejam eles imediatos ou não. A metacognição, ou seja o conhecimento do aluno, do modo como pensa, organiza e ultrapassa as suas dificuldades, bem como a auto-regulação, provêem-lhe não o conhecimento absoluto de todas as matérias ou conteúdos programáticos mas sim a abordagem que pode fazer e os sucessivos acertos

---

<sup>74</sup> Cf. Joaquim Pintassilgo, Marias João Mogarro, Raquel Pereira Henriques, *A Formação de Professores em Portugal* / Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro, Raquel Pereira Henriques. Lisboa: Colibri, 2010, p. 38.

<sup>75</sup> O Curso Superior de Letras de Lisboa foi criado em 1858-59 pelo Rei D. Pedro V. Foi a instituição antecessora da actual Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, criada em 1930.

<sup>76</sup> Joaquim Pintassilgo... *et al.*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>77</sup> Idem, *ibidem*, p. 38.

<sup>78</sup> Idem, *ibidem*, p. 38.

necessários até à consecução plena dos seus objectivos. A outra função que tem o Ensino é a de que deve estar acessível a todos. O conhecimento pode gerar a diferença -, granjear o acesso universal é garantir que existe uma premissa de igualdade.

Sabemos no entanto que estas questões não são tão lineares – não basta que haja o livre acesso à educação – é preciso que seja garantido um ensino diferenciado, que respeite as características individuais dos alunos.

Só num sistema idealista<sup>79</sup> é que se poderá garantir, que todos conseguem percorrer desde o ponto “acaso” de organização dos alunos por turma e os seus constrangimentos, i.e., a excessiva heterogeneidade, a distribuição randómica ou não de diferentes tipos de alunos por turma, pode também originar diferenças. Até as suas apetências (inclinações ou quedas) para determinadas disciplinas, que originam e sugerem nos alunos e encarregados de educação, caminhos a seguir (cursos) são por si só já diferenciadoras do ponto de vista social.

A Escola também diferencia quando o equipamento que dispõe varia consoante os meios financeiros de que pode dispor. É notório constatar que tudo isto acontece com o democrático acesso à Educação; para um mesmo Currículo Nacional, podem coexistir diversas realidades. Por isso, o Currículo Nacional e os Programas não são *per si* garante de igualdade. Acresce a isto a formação dos professores que varia. Acerca disto faz-nos notar Miguel Monteiro que «Nem todos poderão ensinar. É que para além do saber específico é necessário ter vocação. [...] Nem todos conseguem ter a capacidade de transmitir aos alunos, de uma forma clara e motivadora os conhecimentos necessários e adaptados ao seu nível cognitivo e etário, respeitando ao mesmo tempo a sua individualidade e o seu poder criativo.»<sup>80</sup>. Vai mais longe e afirma que o “dom natural” para ensinar não está plasmado nas médias dos cursos que se tiram: «O jeito não se aprende nos livros, e muitas vezes encontramos professores com médias de curso modestas e que são muito bons a dar aulas.»<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Seria mais honesta a palavra “utopia” do que “idealista”, embora ambas encerrem um grau elevado de impossibilidade de concretização. A utopia, por definição está mais próxima do irrealizável, da fantasia.

<sup>80</sup> Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *O Ensino da História num Escola em Transformação*. 1.ª ed. Lisboa: Plátano Editora, 2003, p. 71.

<sup>81</sup> Idem, *ibidem*, p. 74.

Concordamos com as afirmações citadas, embora não possam ser universalmente extrapoláveis. É do nosso entendimento que um bom professor será aquele que conseguir fazer o seu aluno atingir os seus objectivos particulares e gerais, dotando-o da consciência das suas reais capacidades e dos métodos para alcançar o seu máximo potencial.

Em relação às naturais dissimetrias entre alunos, já Vygotsky reconhecia que «[...] as formas de criatividade mais elaboradas, específicas, se encontram presentes apenas em grupos restritos de indivíduos e são reveladas precocemente.»<sup>82</sup>. Está preparada a Escola para proporcionar a todos os seus alunos a igual oportunidade de conseguirem chegar às mesmas metas? Aqui o factor social actua como um diferenciador do presente que condiciona o futuro.

A inércia para contrariar o estado de entropia social provocada pela espiral do socialmente aceite relativamente ao estabelecido é grande – leia-se que as mudanças de paradigma são difíceis de implementar e, levam por vezes uma ou mais gerações até que se extinga o “antigo” para dar lugar ao “novo”.

#### **4.3. O Ensino à distância, uma abordagem destemidamente inovadora**

O Ensino à distância não é propriamente inovador, pois já existe há largos anos. A paragona<sup>83</sup> que utilizámos no item 4.3 só pode ser vista como uma afirmação verdadeira no início do Ensino à Distância (EAD)<sup>84</sup>. Caindo o “destemidamente”, mantém-se o inovador, pois a tecnologia está em constante evolução.

Não se pense que a desmaterialização de uma relação pessoal, de proximidade, pode ser substituída por um intermediário electrónico. Para o docente, não é mais fácil controlar uma turma que para todos os efeitos é uma *e-turma*. Há uma semiótica nova,

---

<sup>82</sup> Cf. Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 14.

<sup>83</sup> Utilizamos aqui o termo “paragona” que significa a reunião numa mesma linha de composição, de caracteres de corpos diferentes, de modo a que fiquem alinhados no conjunto. É claro que aqui é utilizada no sentido de ser um modo de chamar a atenção para o facto de não ser uma “abordagem destemidamente inovadora”, embora não tenhamos podido utilizar os “caracteres de corpos diferentes”, pois estávamos restritos às regras de redacção consignadas para a realização da Tese – *Times New Roman* e *Arial*.

<sup>84</sup> Cf. Elisabete Vidal, *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2002, 76 pp. [consultado a 1 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\\_mono.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf)>.

constituída por sinais e signos de comunicação entre as partes envolvidas. A videoconferência e o sistema *Moodle*<sup>85</sup> assim como os servidores de *e-mail* e a própria Internet, são algumas das ferramentas do EAD, tendo vindo o sistema de *Voice over Internet Protocol* (VoIP) revolucionar as comunicações, nomeadamente, através da videoconferência, reduzindo os custos de *broadcasting* e o recurso a sistemas televisivos (como as aulas transmitidas pela televisão estatal [também a única à época], no chamado “ano propedêutico” que viria a ser substituído pelo actual 12.º ano).

Em termos de planeamento de unidades didácticas, há um cuidado objectivo de contemplar as características próprias do EAD, como não poderia deixar de ser. Há um conjunto de variáveis comuns aos dois tipos de ensino que são imutáveis. A autoridade do professor é uma delas.

O EAD é limitador em relação ao construtivismo do conhecimento pelo aluno? Depende de como são planeadas as unidades. Nisto é em tudo igual às preocupações que assistem os professores do ensino dito presencial. Provavelmente, a frequência do contacto com o professor, apesar de remoto, é maior.

Segundo Elisabete Vidal, o EAD tem um carácter social agregado, cujo objectivo é «[...] facilitar o acesso à educação a um maior número de pessoas, alargando assim o nível cultural de base das populações [...]»<sup>86</sup>.

O EAD pode ser considerado como um instrumento de democratização do ensino, permitindo criar uma alternativa real quando não é possível implementar o ensino regular, seja por alguma insularidade menos acessível à deslocação de meios humanos para o local ou por impossibilidade motora ou outras.

O que se pode realçar das vantagens deste sistema, para além das que já enunciámos é que permite que, num sistema laboral extremamente competitivo, seja possível conciliar três variáveis: vida familiar, actividade laboral e prossecução de estudos, onde os horários, por vezes rígidos de determinadas instituições não permitem uma

---

<sup>85</sup> Convém referir que este sistema não é apenas utilizado no ensino à distância; é também utilizado no ensino presencial (Escolas, Institutos e Universidades).

<sup>86</sup> Cf. Elisabete Vidal, *op. cit.*, p. 9.

evolução intelectual, subordinado que está o indivíduo às vicissitudes do quotidiano inadiável que é prover-se a si próprio e, eventualmente aos seus.

Um outro aspecto importante é que cai a barreira intransponível na selecção dos estudos que se pretendem realizar, quando a oferta geográfica não acompanha as necessidades ou vontades dos aprendentes.

Não vamos aqui falar nas desvantagens, como a secundarização dos estudos face à actividade laboral nem a idade e heterogeneidade dos aprendentes, para além do investimento inicial que têm que fazer, nomeadamente, em novas tecnologias, pois estamos certos de que, para quem acorre a esta forma de ensino, por vezes a única que têm disponível para poder evoluir, mesmo podendo tratar-se de uma fase transitória, é uma atitude meritória de quem não baixa os braços ante as dificuldades.

É neste papel que o professor tem a oportunidade de ser um verdadeiro intermediário entre o conhecimento, o aprendente, os suportes técnicos, pedagógico-didácticos e informáticos.

Os alunos são tanto nacionais como estrangeiros, com maior incidência para os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALP).

## **SEGUNDA PARTE**

---

**UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA: “A FRAGILIDADE  
DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO NO SÉCULO XIV – A *TRILOGIA*  
*NEGRA E A YERSINIA PESTIS*”**

Eis chegado o momento de falarmos da nossa experiência lectiva, todo o processo que a envolveu, quer na selecção de materiais, quer na planificação dos conteúdos a transmitir e a respectiva operacionalização em sala de aula. Antes de iniciar este percurso, faremos uma contextualização do espaço e do tempo onde ocorre esta experiência didáctica, procedendo à caracterização da escola, a qual engloba desde o seu espaço físico, passando pelos equipamentos, até ao “motor” ou “alma” como força motriz e por vezes catalisadora do ensino-aprendizagem – o corpo docente.

Os alunos e o seu meio envolvente terão a maior preponderância. É precisamente aqui que reside a resposta que pretendemos dar à questão fulcral que alimenta a imaginação de muitos adultos docentes – poderemos fazer mais e melhor? De que modo podemos transmitir, de forma eficaz e duradoura, uma educação baseada num ensino virado para a consecução mas também virado para as necessidades do aprendente? Como lhe podemos passar os métodos da auto-regulação e metacognição, tão necessários ao sucesso da compleição?

Afinal é uma questão que esconde muitas questões por detrás. O contexto interessa! Mas como se compagina um Programa do Currículo Nacional com as limitações que existem, quer pelo modelo de ensino, quer pelas contingências financeiras que obrigam a uma superpopulação de alunos por turma, obliterando a possibilidade de um construtivismo centrado no aprendente e não numa transmissão para a mediania de uma audiência, muitas vezes exaurida pelo tamanho majestático de programas que se “arrastam” pelo ano lectivo e têm que ser dados com uma grande omissão de conteúdos<sup>87</sup> - afinal não se pode concentrar tanta informação num só ano escolar, tendo em conta que há a preocupação de dar uma consistência cronológica, não saltando temporalmente para trás e para a frente.

## **1. A Escola e os Alunos**

Localizada na Rua Penha de França, 193, 1199-011 Lisboa, situa-se no Bairro da Penha de França, Freguesia dos Anjos, contíguo às zonas históricas de Alfama, Graça

---

<sup>87</sup> É verdade que estas omissões apresentam-se no Programa do Currículo Nacional como opções nas quais os professores têm a liberdade de dar maior, menor ou nenhuma ênfase. Muitas vezes, há conteúdos que não pertencem a nenhum “currículo oculto” mas que, como “bons alunos” que são, transitam para o ano seguinte, indo “empurrar” a matéria desse ano ainda mais para a frente.

e Penha de França. Socialmente, enquadra-se num contexto de bairros históricos antigos com um parque habitacional envelhecido, habitado por estratos sociais mais baixos e, nos últimos anos, procurado por famílias emigrantes dado as suas rendas serem mais compatíveis com os seus rendimentos. Há também habitação social que alberga população de antigos bairros de lata. Neste mosaico encontram-se habitações requalificadas, prédios e condomínios novos habitados por classe média e alta, o que faz com que o tecido escolar seja tão heterogéneo<sup>88</sup> – é uma zona de contrastes.

Geograficamente, está localizada numa das colinas de Lisboa, sem estação de metro por perto, sendo o autocarro o transporte público mais utilizado. Localmente é servida por um pequeno e médio comércio, sem grande animação e modernidade que seja apelativa para os jovens – é um ponto de passagem, uma “escola-dormitório”.

A Escola D. Luísa de Gusmão foi inaugurada em 1958 como Escola Industrial Feminina. Em 1970 passou a Escola Industrial e Comercial, e, a partir de 1975, na sequência da política de unificação do ensino liceal e técnico, passou a Escola Secundária. Neste percurso de vida de cerca de 55 anos a escola soube adaptar-se às exigências das diferentes reformas e políticas educativas, sem nunca cortar por completo com a sua identidade técnica. Mesmo na época de unificação do ensino, década de 80/90, a escola manteve sempre resquícios da sua identidade técnica, oferecendo cursos técnicos/profissionais no ensino diurno e nocturno. Hoje a Escola D. Luísa de Gusmão assume-se como uma escola procurada por uma população heterogénea e diversificada nas suas ofertas. Em regime diurno oferece o ensino básico e cursos secundários científicos e profissionais; à noite oferece cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), com dupla certificação, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A escola assinou o seu primeiro contracto de autonomia<sup>89</sup> entre 2007-2011, celebrado com a Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT),

---

<sup>88</sup> Temos, relativamente a esta informação, dados credíveis, publicados em duas fontes: no Instituto Nacional de Estatística (INE), onde os dados utilizados mais recentes são os censos de 2011 e, na PORTATA, Base de Dados Portugal Contemporâneo, projecto financiado pela Fundação Manuel Francisco dos Santos. Nesta base de dados, as colecções vão até ao ano de 2012.

<sup>89</sup> Conforme podemos aferir pelo documento de Avaliação Externa a cargo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), [consultado a 2 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL:[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Lisboa/AEE\\_2012\\_ES\\_Luisa\\_Gusmao\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_ES_Luisa_Gusmao_R.pdf)>, «[...] conforme previsto no



na sequência da Avaliação Externa de 2006, o que significou um reconhecimento público do seu profissionalismo e capacidade de auto-regulação, da sua capacidade de organização e dos resultados positivos obtidos na consecução dos objectivos propostos. Secundada por razões imperativas de reorganização e racionalização do parque escolar, no geral e, no particular por outras razões constantes do relatório do IGEC, de Novembro de 2011, da *Avaliação Externa das Escolas*, à semelhança de muitas outras escolas, a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão passou, no ano lectivo de 2012-2013, a estar associada ao 171955 - Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, por acordo directo entre as partes. Este agrupamento de escolas é composto pelos seguintes estabelecimentos: 243346 – Escola Básica Arquitecto Victor Palla, 239367 - Escola Básica de Lisboa n.º 1, 254009 – Escola Básica Natália Correia, **342361** – Escola Básica Nuno Gonçalves (Sede de Agrupamento)<sup>90</sup>, 250259 – Escola Básica Sampaio Garrido e, por fim, a sua mais recente associada, 401330 - Escola Secundária D. Luísa de Gusmão (aquela onde desenvolvemos o nosso estágio)<sup>91</sup>.

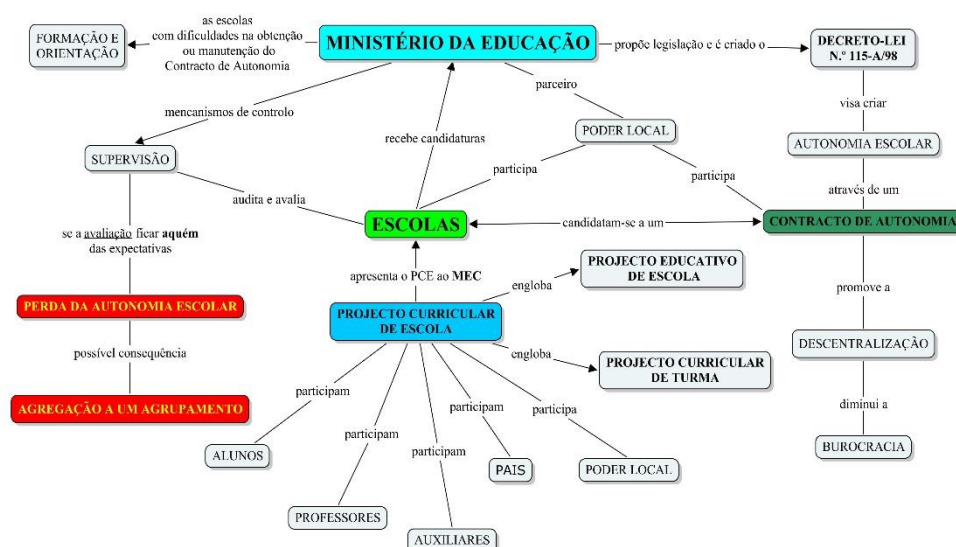
---

regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, homologado pela Ministra da Educação, em 10 de Setembro de 2007.», p. 2.

<sup>90</sup> A Escola EB 2/3 de Nuno Gonçalves já era Sede de Agrupamento antes da reorganização das estruturas escolares efectuada em 2012/2013 e, no documento da DGAE/MEC, onde são listadas as escolas agrupadas e as não agrupadas, a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão já não consta, embora não se afira directamente se esta está agrupada ou não ao Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves – 171955. Cf. DGAE/MEC, [consultado a 14 de Maio de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.dgae.mec.pt/web/14654/162?p\\_p\\_id=110\\_INSTANCE\\_wWu8&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=2&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_struts\\_action=%2Fdocument\\_library\\_display%2Fview&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_tabs1=folders&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_folderId=1285174&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_cur1=1&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_delta=12&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_keywords=&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_advancedSearch=false&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_andOperator=true&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_orderByCol=folder&\\_110\\_INSTANCE\\_wWu8\\_orderByType=asc&cur2=2](http://www.dgae.mec.pt/web/14654/162?p_p_id=110_INSTANCE_wWu8&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_110_INSTANCE_wWu8_struts_action=%2Fdocument_library_display%2Fview&_110_INSTANCE_wWu8_tabs1=folders&_110_INSTANCE_wWu8_folderId=1285174&_110_INSTANCE_wWu8_cur1=1&_110_INSTANCE_wWu8_delta=12&_110_INSTANCE_wWu8_keywords=&_110_INSTANCE_wWu8_advancedSearch=false&_110_INSTANCE_wWu8_andOperator=true&_110_INSTANCE_wWu8_orderByCol=folder&_110_INSTANCE_wWu8_orderByType=asc&cur2=2)>.

<sup>91</sup> Esta informação foi disponibilizada pelo MEC/DRELVT [consultado a 15 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.drelvt.min-edu.pt/pesquisa/agrupa\\_concelho\\_const.asp?id=171955](http://www.drelvt.min-edu.pt/pesquisa/agrupa_concelho_const.asp?id=171955)>.

NOVO MODELO DE DESCENTRALIZAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DAS ESCOLAS ATRAVÉS DE UMA AUTONOMIA NEGOCIADA E SUPERVISIONADA



**Figura 21 – A desburocratização com responsabilidade “vigiada” das escolas.**

Como se pode perceber da organização do mapa conceptual da Figura 21, as escolas estão são sujeitas, com alguma regularidade, a Avaliações ou, no caso de não ser a primeira vez, a Reavaliações, onde lhes pode ser revogado aquilo que é outorgado pelo Decreto-Lei N.º 115-A/98, i.e., o Contrato de Autonomia. Muito à semelhança do que acontece com as certificações de qualidade ISO, a acumulação de “não conformidades” a que no contexto escolar a IEGC dá o nome de “aquém das expectativas”, pode conduzir a um reequacionar de pressupostos que tenham conduzido a uma regalia ou um conjunto de regalias. Convém esclarecer que esta avaliação que a IEGC faz, assenta em parâmetros que não estão totalmente debaixo do controlo da Escola, tais como as *Taxas Globais de Sucesso* e as *Taxas de Abandono*<sup>92</sup>, embora estes pudessem ter estratégias mais concertadas de mitigação.

<sup>92</sup> As Taxas de Abandono, preconizadas pela IEGC, deveriam estar próximo dos 0%, meta complicada de atingir, principalmente com a heterogeneidade que uma Escola como a D. Luísa de Gusmão tem. Há que perceber o contexto em que se operam determinadas opções por parte dos pais ou encarregados de educação dos alunos, na sua maioria, pois apenas uma faixa reduzida terá autonomia para decidir por si, i.e., será maior de idade. Para além dos grupos em situação de risco (estrangeiros com problemas de inclusão e de famílias com carências socioeconómicas, que podem sentir uma forte pressão económica que force os alunos ao abandono escolar, para contribuir para o esforço familiar financeiro). Por certo, outros casos haverá em que a indolência, indiferença e ausência de consciencialização da importância da aprendizagem essencial para as suas vidas porquanto não vislumbram de todo a sua utilidade, ditam também um abandono prematuro. Também existem situações em que o desequilíbrio psicológico, pelas mais variadas razões, dita o abandono escolar. No entanto, o abandono da escolaridade obrigatória obriga os professores a comunicar à Direcção Escolar, a qual tem o dever de comunicar às autoridades competentes. Cf. Artigos 18, 19, 20 e 21, Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa/Ministério Público (PGDL/MP), Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro/Estatuto do Aluno e Ética Escolar, [consultado a 4 de

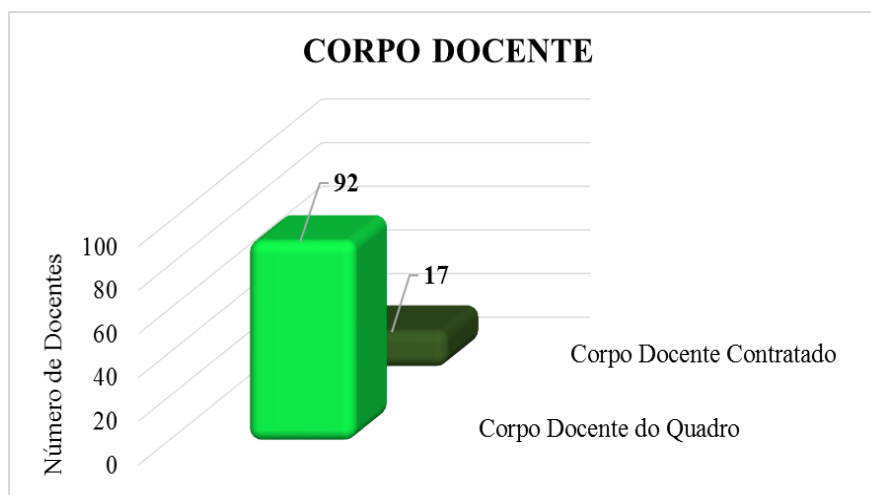
## 1.1 A Escola em estudo



**Figura 22 – Frontispício da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.**

A entrada principal da escola dá-nos a impressão de ser ampla mas, quando dá o toque para a saída, chegamos à conclusão que ela deveria ter as portas construídas de modo a que cedesse passagem ao enorme número de alunos que por ela circula. Igual sensação se tem, ao percorrer as escadarias, também elas amplas (para a época e população estudantil para a qual foi projectada) mas, é nos intervalos que nos damos conta de quão exíguos são os seus limites – alunos acotovelam-se num trânsito infernal que ocorre sempre que há intervalos. Por esse motivo, levou-nos a pensar na dimensão da Escola face à sua população estudantil e, analisar os horários para perceber se há grandes movimentações pelo conjunto de blocos edificados que a compõem. Poderia ser um factor de desgaste, mais notório nos períodos de maior calor – duas combinações “explosivas” para a fixação da atenção dos alunos: o movimento dos alunos de um lado para o outro, que sempre liberta energia, conjugado com a canícula.

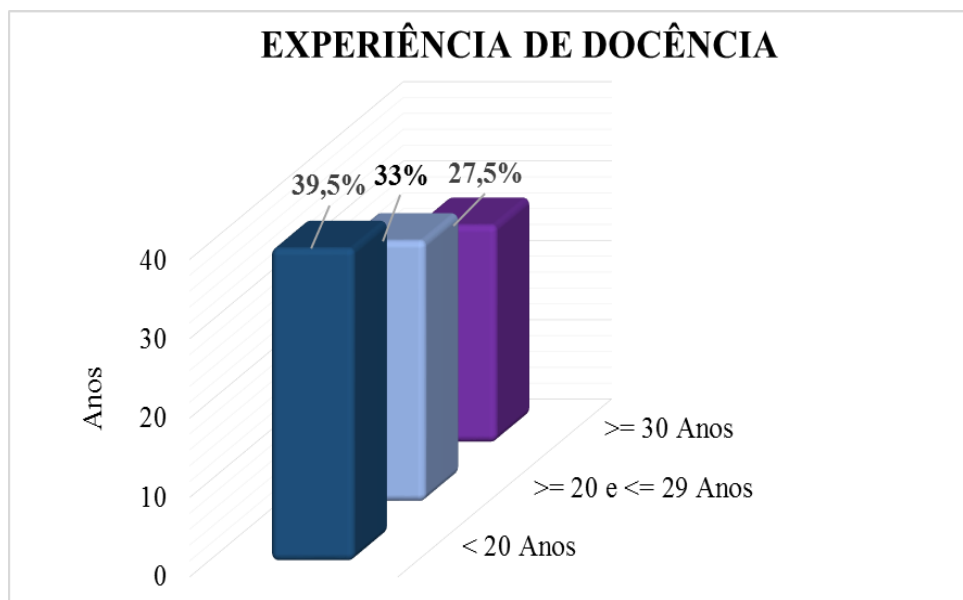
A escola não andarรก longe da superlotação. As salas de aula nŁo possuem sistemas de refrigeração ou ar condicionado (pelo menos a Sala 216 e outras que pudemos confrontar), constituindo autênticas fornalhas mais perto do final do 3.º período. Esta situação é mais grave nas salas que têm uma orientação Nascente-Poente e nos alunos cujos anos têm exames (9.ºs e 12.ºs).



**Figura 23 – Constituição do Corpo Docente da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.**

A escola tem um corpo docente bastante experiente. Como podemos aferir do gráfico da Figura 23, o número de Docentes do Quadro, excede largamente o número de Docentes Contratados. Acreditamos que estes valores possam, em virtude das reestruturações que têm vindo a decorrer, no âmbito da Reforma do Estado, que estes valores possam vir a sofrer alterações. É de realçar que a estabilidade no Quadro de Docentes pode conduzir a dois cenários perfeitamente admissíveis: no primeiro cenário, os docentes sentem-se tranquilos e confiantes para desenvolver com primor as tarefas de que estão incumbidos, havendo espaço para que a imaginação na criação de recursos se manifeste, e, assuma uma dimensão caleidoscópica tal que os alunos encontram facilmente motivação que lhes prenda a atenção em direcção a um determinado objectivo. No segundo cenário, menos optimista, considera-se que com o passar dos anos, os Docentes iniciem uma curva descendente, quer por que estão no fim da sua carreira, quer por que já estão desiludidos com uma expectativa que alimentaram inicialmente. É um fenómeno de envelhecimento que já alguém

caracterizou<sup>93</sup>. Aqui, os alunos que não se encontrem motivados, dificilmente conseguirão transpor a barreira da apatia letárgica em que alguns docentes possam eventualmente ter mergulhado, mercê de aulas programadas (leia-se planificadas) há já muito tempo<sup>94</sup>.



**Figura 24 – Anos de serviço do Corpo Docente.**

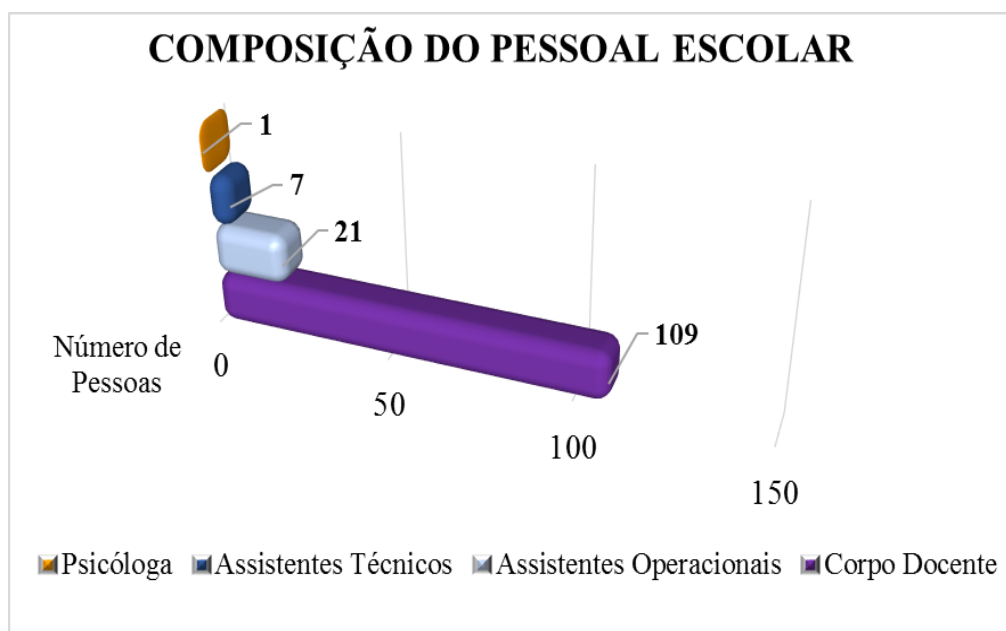
A Figura 24 permite-nos aferir que o *core* do Corpo Docente tem, maioritariamente mais de 20 anos de experiência (60,5%). Os muitos anos de ensino conferem-lhes duas

<sup>93</sup> Existem, resumidamente três estádios na evolução da carreira de um professor: 1 – O estádio de sobrevivência, ou da fantasia, que geralmente coincide com o início de carreira, e que se singulariza pela necessidade de afirmação do docente, no contacto que mantém com os alunos, com os colegas e com a comunidade educativa; 2 – O estádio da mestria, em que o docente foca o seu esforço no desempenho profissional, na preocupação de ser um “bom” professor, dominando competências inerentes a essa intencionalidade, pelo que procura respostas adequadas para determinadas situações que o acto de ensinar lhe coloca: o número de alunos por turma, a ausência de regras bem definidas de acção, a falta de materiais e condições para o exercício do seu trabalho na classe, a falta de tempo para a consecução dos objectivos, ou para a abordagem dos conteúdos; 3 – O estádio da estabilidade, em que o docente tenta individualizar o ensino, preocupando-se quer com os seus alunos, quer com as suas necessidades e anseios, sejam elas tanto de ordem curricular, como de natureza social e, até familiar. Cf. Francisco Alves Cordeiro, *A Dimensão Preocupacional dos Professores*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2001, 97 pp. [consultado em 9 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20-%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>>.

<sup>94</sup> Tomemos como exemplo o arco temporal onde possam ocorrer mudanças às planificações de fundo, quando ocorrem alterações ao programa – no caso do 10.º Ano de História A, relembramos que a última alteração foi em Março de 2001, criando um hiato de mais de uma década.



coisas: a mestria no ensino, por um lado e, por outro lado um desgaste psicológico ou também designado por *burnout*.

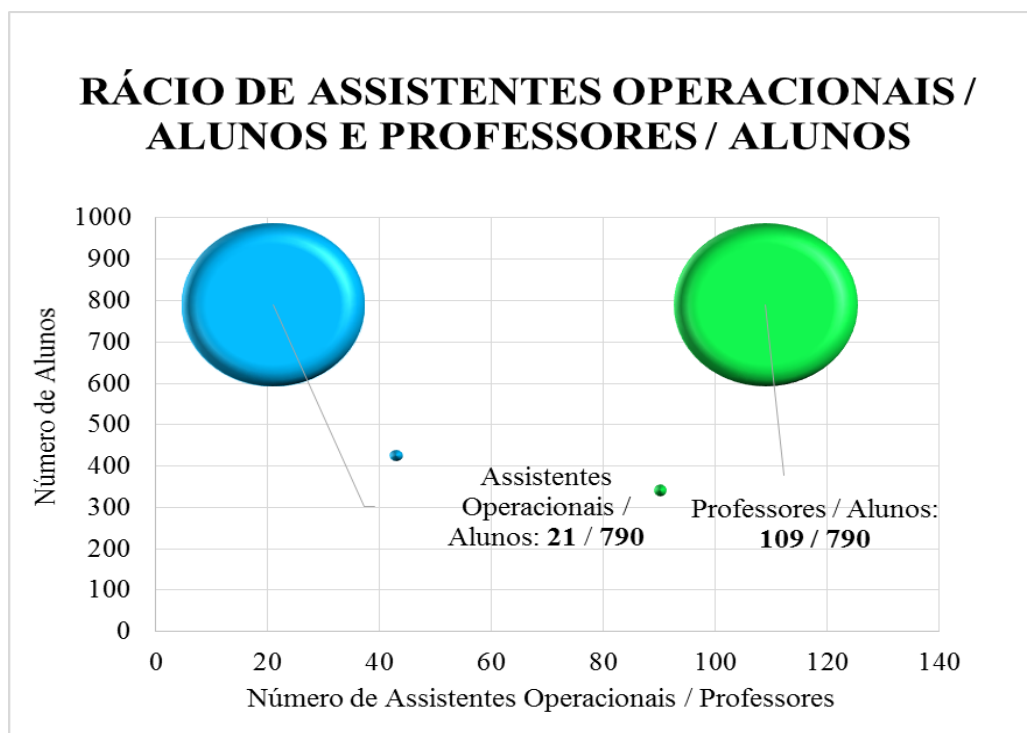


**Figura 25 – Composição do Quadro de Pessoal da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão.**

Para um universo de cerca de 790 alunos, o número de assistentes operacionais vai chegando para cumprir os mínimos exigidos. Muitos dos professores são providos com as chaves das suas salas de aula. São eles também que transportam de e para a Sala de Professores o Livro de Ponto. Ficam assim outras tarefas consignadas às assistentes operacionais, como prover as salas com os retroprojectores, localizar alunos, entre muitas outras tarefas. Temos vindo a assistir à passagem gradual para os professores de um maior número de tarefas de carácter operacional, subtraindo-lhes porventura o tempo que deviam destinar à preparação pedagógica das aulas, a qual, se feita com empenho, não se esbate apenas na selecção de materiais, de um *corpus* já existente. Pode passar pela criação, pela inovação. Mesmo no caso da “mera” selecção, é necessário tempo, não de investigação mas de pesquisa. A investigação científica não deveria estar tão arredada das escolas, no nosso contexto, do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

A desmotivação não é exclusiva de nenhuma das partes da composição escolar que mostrámos supra -, pode afectar todos, tendo em conta as particularidades de cada

função e o modo como se salda a expectativa, o realizado e o desvio. Mesmo assim, teríamos que atender ao realizado e ao seu contexto para poder aferir níveis de satisfação e realização.



**Figura 26 – *Ratio* entre Assistentes Operacionais e Alunos e Professores e Alunos.**

A proporção de alunos por assistente seria de cerca de 37,62 alunos, número superior àqueles que um professor tem que controlar, tendo em conta que os espaços por onde eles se distribuem são mais amplos do que os espaços onde os professores se reúnem com eles. Em contrapartida, o tempo em que os professores têm os alunos à sua responsabilidade é largamente superior. No caso da Turma do 10.º C, esta tem 9 (nove) professores. Deste conjunto, há 5 (cinco) que dão apoio a áreas como o Inglês, a História, a Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), o Português e a Geografia.

A escola tem à disposição um conjunto interessante de actividades, tendo em conta a realidade contemporânea.

O projecto **SeguraNet**<sup>95</sup>, em colaboração com diversas instituições e empresas, tem uma série de vídeos sobre a segurança na Internet. Esta parece-nos uma preocupação bastante pertinente, tendo em conta a multitude de recursos que ficam à disposição dos alunos, interpondo-se entre eles uma fina linha divisória, à distância de um clique. Os vídeos têm aproximadamente a duração de 60 segundos, sendo a rubrica intitulada «Minuto Seguro». O público-alvo destes vídeos são crianças, adolescentes, jovens e professores, sendo os demais também aconselhados ao seu visionamento, especialmente em casa. Abordam temáticas para a utilização correcta e esclarecida da *World Wide Web* (WWW) e dos meios tecnológicos. As pesquisas orientadas são um aspecto fundamental na utilização da WWW. São tão importantes quanto a análise de documentos em História.

Disponibilizam também um ambiente que vai ao encontro da sua heterogeneidade populacional escolar e que é o **Lingu@net World Wide**. Este projecto, «[...] dá acesso multilingue a mais de **3.500** recursos em linha catalogados, muitos dos quais direccionados para aprendentes. Também fornece apoio a aprendentes adultos sobre como aprender uma língua, como avaliar o seu nível de aprendizagem e como comunicar em linha com outros aprendentes. Estas secções foram desenvolvidas por especialistas em aprendizagem de línguas provenientes de toda a Europa.»<sup>96</sup>. É um centro de recursos multilingue *on-line* para a aprendizagem de línguas estrangeiras. É uma ferramenta que pode funcionar como coadjuvante da disciplina de Língua Portuguesa Não Materna (LPNM).

---

<sup>95</sup> O projecto **SeguraNet** [consultado a 20 de Abril de 2013], está disponível em WWW<URL: <http://www.seguranet.pt/blog/>> e em WWW<URL: <http://www.seguranet.pt/semana2013>>. É um consórcio público-privado coordenado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e que envolve as seguintes entidades: a Direcção-Geral da Educação/Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (DGE/ERTE), a Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) e a Microsoft Portugal. As operações que levam a cabo para a consciencialização e promoção de uma utilização segura e esclarecida da Internet envolvem crianças, jovens, famílias, trabalhadores e cidadãos no geral. Este projecto foi submetido ao programa Europeu *Safer Internet Programme: Empowering and Protecting Children OnLine*, co-financiado pela União Europeia. Têm uma linha de atendimento para denúncia de conteúdos ilegais ou lesivos dos utilizadores. Está também presente no Portal das Escolas, *Notícias*, “Portal das Escolas com Seguranet / Desafios SeguraNet 2012/2013: classificação final”, [consultado a 21 de Abril de 2013], disponível em WWW<URL: <https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/not%C3%ADcias/241/Ver%20Not%C3%ADcia?currpage=4>>, como comprovativo do sucesso das escolas participantes.

<sup>96</sup> Cf. *Lingu@net worldwide*, [consultado a 20 de Abril de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.linguanet-worldwide.org/lnetww/pt/home.jsp>>, onde poderá confrontar com um conjunto de recursos, onde são permitidas as trocas de informação, através de pontos de encontro, blogues, *chat*, fóruns de discussão, correspondentes por *e-mail*, e até a utilização de mundos virtuais, para a aprendizagem num ambiente simulado.



## **1.2 A Escola como unidade aglutinadora e integradora**

A escola contemporânea é uma escola preocupada com os seus alunos, pois eles são parte integrante da comunidade onde estão inseridos e, todo o investimento que neles seja feito não será em vão -, pelo menos para a grande maioria. Aglutinadora porquê? Porque a escola reúne debaixo dos seus limites, um conjunto de alunos e alunas, oriundos das mais diversas realidades sociais e étnicas. Integradora porque tenta integrar os alunos e alunas provindos de outros países, providenciando-lhes ferramentas de integração linguística, primeira forma de comunicação verbal necessária à boa integração no meio – não será despreciando o papel da disciplina de LPNM.

É verdade que a escola tenta ser aglutinadora e integradora mas, há outros factores que escapam ao seu campo de acção, como faz notar o sociólogo Anthony Giddens, se bem que a realidade que ele retrata se reporta a um estudo feito para a realidade inglesa, nos anos 90 do Século XX. Apesar desse facto, consegue-se estabelecer um paralelo, embora os motivos possam variar um pouco: «No âmbito da sociologia da educação, a exclusão escolar surge muitas vezes associada a fenómenos como vadiagem, a delinquência, a pobreza, a supervisão limitada dos pais e o fraco empenhamento em relação à educação.»<sup>97</sup>. Se fizermos uma segunda leitura, sobressai-nos a dura realidade portuguesa revista hoje (ainda) na realidade inglesa dos anos 90 do Século XX.

Não será despreciando pensar que o retorno à instituição do uso de fardas ou uniformes nas escolas públicas contribuirá para uma maior inclusão; permitirá salvar o estipêndio reduzido com que muitos pais e encarregados de educação se preocupam nos dias de hoje. Têm também uma função social importante que permite atenuar a discriminação<sup>98</sup> (podendo chegar até ao ostracismo por parte dos colegas) baseada nos rendimentos de cada família e naquilo que podem gastar para acompanhar a moda. Esta é uma questão unissexo no que diz respeito aos alunos, pois ambos se preocupam

---

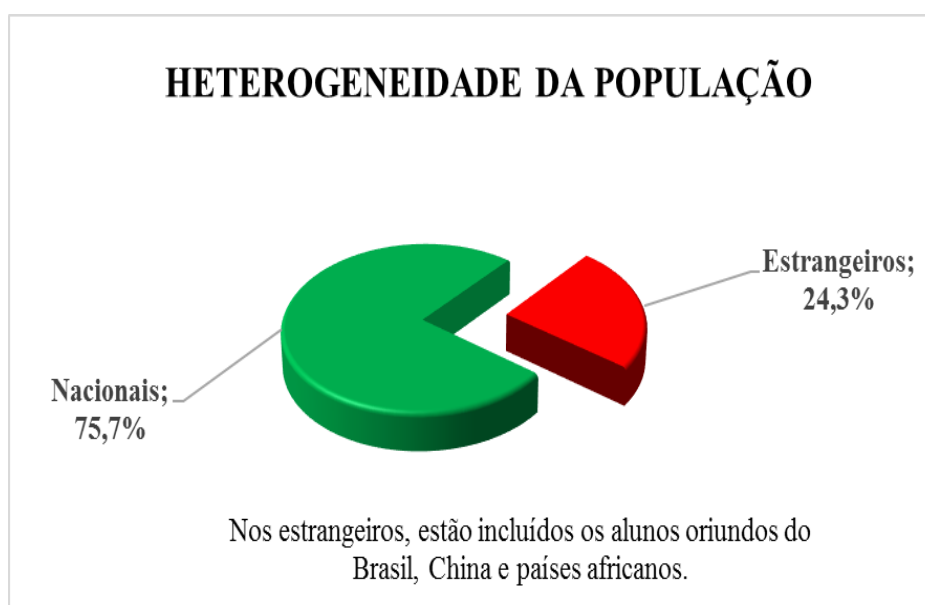
<sup>97</sup> Cf. Anthony Giddens, *op. cit.*, pp. 523-524.

<sup>98</sup> O aluno que tem a camisola de lã, cerzida para fazer face ao desgaste provocado pelo uso de uma peça, filha única de um guarda-roupa possível, sente-se envergonhado e, provavelmente ressentido com a ostentação dos seus colegas que mais podem. Este é um exemplo levado a um extremo que não era raro há 30 anos atrás mas, o mal reside na nossa capacidade de discernimento, de observação e de comparação entre nós e os outros. Esse mal chama-se ser humano.

com a aparência e com a identificação que querem fazer com um determinado grupo, criando padrões de comportamento, nos quais se incluem as peças do vestuário, numa sociedade consumista que todos os dias é bombardeada com publicidade subliminar, transformando-a num marasmo de vacuidade.

### **1.3 A Heterogeneidade na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão**

A Escola Secundária D. Luísa de Gusmão é uma escola que recebe alunos provenientes não só dos países de leste<sup>99</sup> mas também oriundos das ex-colónias e do Brasil.



**Figura 27 – A diversidade de nacionalidades na população estudantil.**

A pluralidade de nacionalidades que contemporaneamente coabitam nas escolas é fruto de surtos migratórios ocorridos em diversos momentos, i.e., na descolonização, pós-descolonização, sejam eles netos de avós nascidos nas ex-colónias mas em que eles e, alguns dos seus pais já cá nasceram (uma maioria dentro da faixa etária que frequenta a escolaridade que abordamos, i.e., o 10.º Ano) ou aqueles que, tendo nascido no período pós-descolonização, já sob outras bandeiras, ainda com laços familiares, mesmo que remotos, com aqueles que já cá residem. Com a entrada na União Europeia e, com a desagregação da antiga União Soviética e a emergência de

<sup>99</sup> Existe aqui um conjunto de alunos de origem asiática que não se pode desprezar, assim como do Brasil e de países africanos, maioritariamente das ex-colónias.

novos Estados, novas Repúblicas, vêm a vinda para Portugal como uma oportunidade de sair dos seus países que ainda se encontram, alguns deles no alvor do desenvolvimento necessário a uma subsistência com um mínimo de dignidade e oportunidades. Também Macau abriu uma janela de oportunidades de comunicação com a Europa via Portugal. Alguns vão fixando-se e estabelecendo os seus negócios. Houve também uma inversão no fluxo de migração entre o Brasil e Portugal. Embora exista uma certa oscilação nesta, podemos chamar-lhe *balança humana*, ainda não existe uma paragem total ou um retorno em massa que não nos permitam ter, para a nossa interpretação acerca da heterogeneidade da sala de aula, o pressuposto quase inicial e que levou as escolas a encetarem algumas modificações quer à oferta curricular, a qual tem que passar a contemplar a integração destes novos alunos, assim como compreender as suas necessidades e dificuldades, de modo a mitigar um processo difícil como aquele que é uma realidade social, económica e escolar num novo país.

As diferenças com que podiam contar até há umas décadas atrás prender-se-iam com migrações internas (imigração), das zonas rurais para as cidades, onde as condições de vida pareciam mais atractivas.

Haveria sempre barreiras linguísticas atinentes às características antropológicas de cada região, as quais se esbatiam em maior ou menor grau, consoante o respeito que havia pelo outro, determinado por um “tribunal de pares”, i.e., pelos alunos mais respeitados ou temidos e que impunham aos restantes, padrões de conduta face ao “desconhecido”.

Não podemos esquecer que a grande maioria de alunos ainda é de nacionalidade portuguesa<sup>100</sup>.

#### **1.4 A Professora Cooperante**

Inserida no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão, onde exerce também funções de Delegada do Grupo de História e Orientadora do Núcleo de Estágio, a professora cooperante, Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel

---

<sup>100</sup> Os dados deste gráfico foram elaborados tendo em conta o relatório produzido pela IGEC, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas 2011-2012, efectuada entre 16 e 17 de Novembro de 2011.

Maria de Araújo Lima Cluny, professora titular desta escola, Directora de Turma do 10.º C (2012-2013), é uma professora com uma vasta experiência na carreira docente (35 anos, 29 dos quais na escola onde o mestrando estagiou).

Doutorada em História e Teoria das Ideias Políticas, com a Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL), em 2003, com o título *O Conde de Tarouca e a Diplomacia na Época Moderna*, é também Mestre em História das Ideias, pela mesma faculdade, em 1997. Licenciou-se em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1980. É investigadora do Centro de História da Cultura da FCSH/UNL.

Com obra publicada, da qual indicamos a título de exemplo, *O Tratado de Methuen*, 2003, a coordenação do *Dicionário do Vintismo e do Primeiro Cartismo (1821-1823 e 1826-1828)*, 2002, *D. Luís da Cunha e a ideia da diplomacia em Portugal*, 1999, *A Diplomacia Portuguesa no Congresso da Paz de Utreque*, 1998, são apenas alguns dos seus contributos de entre dezenas de publicações.

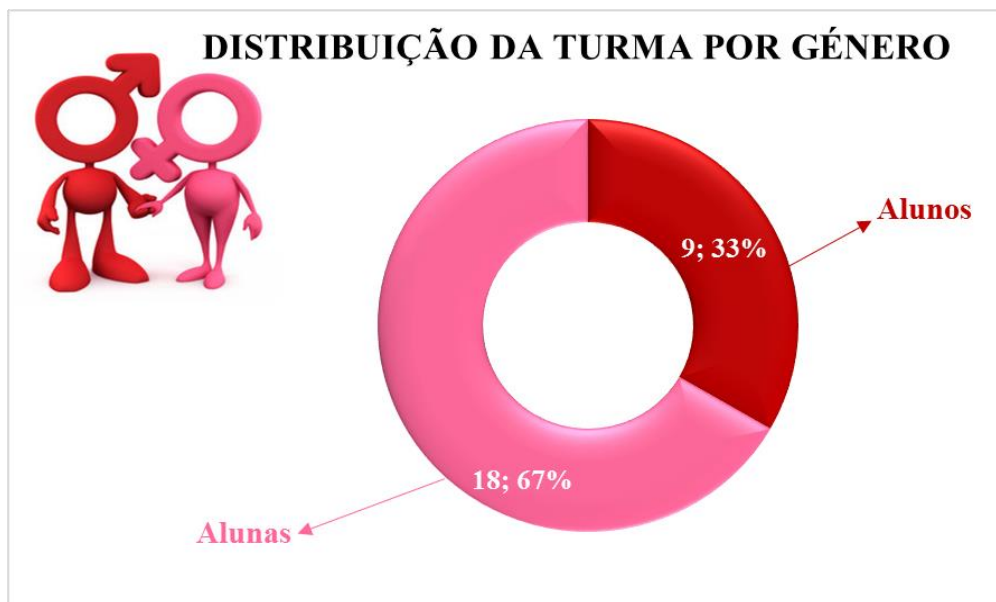
Foi Comissária Científica da Exposição Inaugural do Museu do Douro – *O Barão de Forrester – Razão e Sentimento (1831-1861)*, *Uma História do Douro*, 2008; pertenceu à Comissão organizadora do Colóquio evocativo de S. Francisco Xavier, na Academia Portuguesa de História, 2006, Directora-adjunta de Leituras, entre outras funções assumidas; ganhou os prémios da Academia de Portuguesa de História e da Fundação Calouste Gulbenkian com História da Europa, 2008. Leccionou, na Universidade Lusófona, a disciplina *A Diplomacia e a Formação Diplomática Portuguesa no Século XX-XXI*, no ano de 2010-2011.

A actividade da Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Cluny não se resume só aqui. Para além da actividade docente, coordena o projecto *Sensibilizar para o Holocausto* feito em parceria com a Junta de Freguesia dos Anjos e a organização MemoShoá dirigida por Esther Muckznik, vice-presidente da CIL (Comunidade Israelita de Lisboa).

Dá também apoio no Ensino Especial na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão. Como podemos aferir pela sinopse que aqui fizemos do seu percurso, concluímos com

facilidade de que nos encontramos na presença de uma professora do Ensino Secundário atípica.

### 1.5. Caracterização da Turma

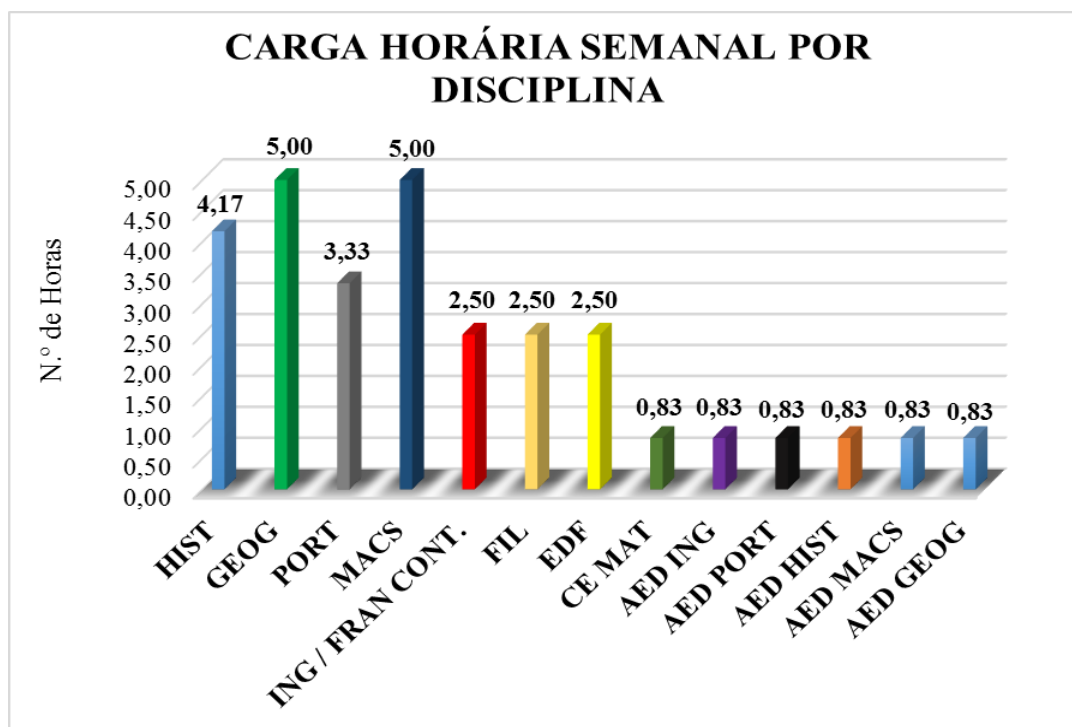


**Figura 28 – Distribuição por género no 10.º C.**

A distribuição pelo género apenas nos pode dizer que a turma é maioritariamente do sexo feminino. Só poderemos tirar alguma ilação se tivermos tirado todo o contexto que nos permitiria determinar o porquê desta diferença. Existem factores sociais que levem a que exista uma distribuição desta? Ou temos, com certeza que nos ater a determinados constrangimentos ou imposições para que as turmas sejam formadas como são? O que fazer aos repetentes? E aos *bi-repetentes*? Será pedagogicamente viável distribuir o “joio” pelo “trigo” das turmas ou de um método que não favorece os que mais precisam de apoio mas que por certo satisfaria mais pais ou encarregados de educação, constituir só turmas de “trigo” e remetendo o “joio” para um ostracismo ou uma “quarentena” segura, de forma a garantir que novas gerações não são minadas à partida?

Não acreditamos que a heterogeneidade escolar seja responsável pela paternidade dos problemas, nem pela sua eventual propagação que causa uma espécie de gangrena, cuja única solução que por vezes resta é a ablação do membro infecto.

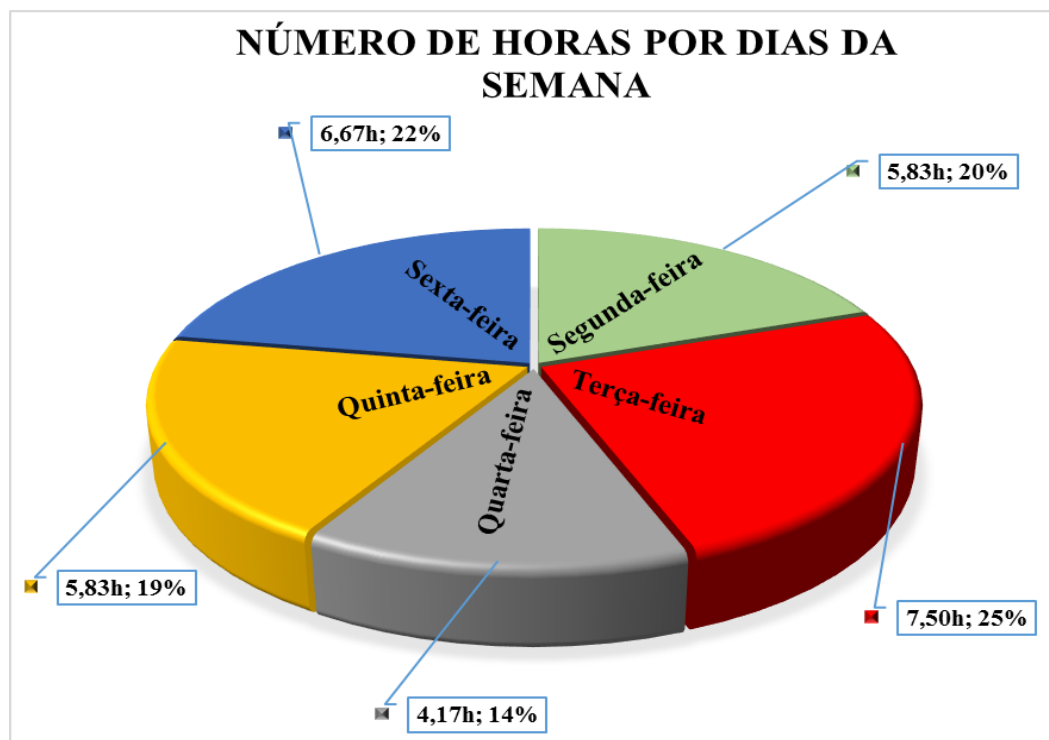
Os problemas que se evitam hoje, não se resolvem hoje mas tornam a cruzar-se no nosso caminho mais tarde. Quanto mais cedo soubermos lidar com eles tanto melhor. Não se pode pretender colocar alguns alunos numa redoma irrereal, como é da vontade de alguns professores com quem tivemos contacto<sup>101</sup>. Aqueles com quem pretendem evitar o “contágio”, serão aqueles com quem terão que conviver amanhã.



**Figura 29 – Número de horas atribuídas a cada /disciplina, por semana, no 10.º C.**

Na Figura 29, podemos aferir, tendo em conta o número de horas que cabe a cada disciplina, e, não esquecendo a natureza do curso, a proeminência impende mais para as disciplinas de Geografia e MACS, ambas com 5 horas semanais *ex aequo*, secundadas logo pela disciplina de História. A disciplina de Português ocupa a quarta posição do *ranking* de distribuição horária. É importante o reconhecimento que é dado para a disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais. Não podemos desprezar o facto de esta distribuição estar intimamente ligada com o facto de se tratar de um curso de “Línguas e Humanidades”.

<sup>101</sup> Alguns professores pensariam do seguinte modo: - se evitar que estas boas sementes (alunos) tenham contacto com as sementes prejudiciais, terei feito o bem e terei salvado alguns deles, ao jeito de Aristides de Sousa Mendes mas, em contextos impossíveis de ser comparados.



**Figura 30 – Ocupação de horas por dias da semana, no 10.º C.**

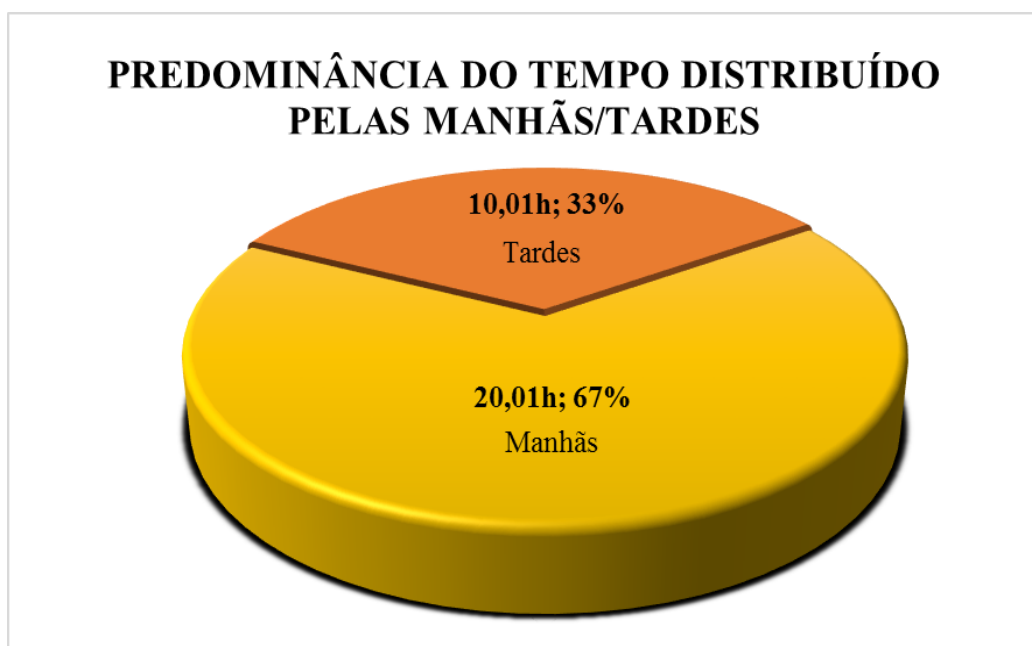
A cor vermelha ou como muitos lhe preferem chamar, o encarnado, por não arrastar consigo qualquer conotação político-partidária, designa na Figura 30, o dia em que os alunos têm uma carga maior de tempo lectivo, quase equiparável a um dia de trabalho regular para um trabalhador com um horário de 40 horas semanais<sup>102</sup>. É certo que o último tempo poderá ser opcional para alguns alunos uma vez que se trata de apoio à disciplina de MACS, o que passaria no caso dos alunos isentos a ser um dia idêntico, em termos de carga horária a uma segunda-feira (6,67h).

A propósito das horas, há uma grande celeuma acerca da duração das aulas e que divide muitos professores. É da autonomia da escola decidir qual deve ser a duração das aulas. Elas podem conter dois tempos (45m+45m ou 50m+50m) ou apenas um tempo (45m ou 50m). A escola onde estagiámos optou pelo modelo mais longo (50m+50m ou 50m).

Da experiência que tivemos, ficámos com a impressão de que as aulas de um só tempo são quase telegráficas – entre a formalidade de esperar pelo toque de entrada,

<sup>102</sup> Cf. o Decreto-Lei n.º 137/2012 da Lei de Bases e o Despacho normativo n.º 7-A/2013, disponíveis no DRE, 1.ª série e 2.ª série respectivamente. Estão referenciados na Bibliografia.

dos alunos se dirigirem para a sala de aula, sentarem-se e “acalmarem-se”, segue-se ainda a marcação das faltas, a leitura do sumário em voz alta, para além de o escrever no quadro e, só depois desse “ritual” é que se dá início à aula propriamente dita. O tempo passa num instante e torna a realização de tarefas, principalmente tarefas conjuntas mais difíceis de serem bem conseguidas. Essas são postergadas para as aulas de dois tempos. Poderiam as aulas de um tempo ser expositivas e as de dois tempos de carácter mais prático? Seria uma questão de fazer a divisão da matéria pelo tempo/número de aulas previstas.



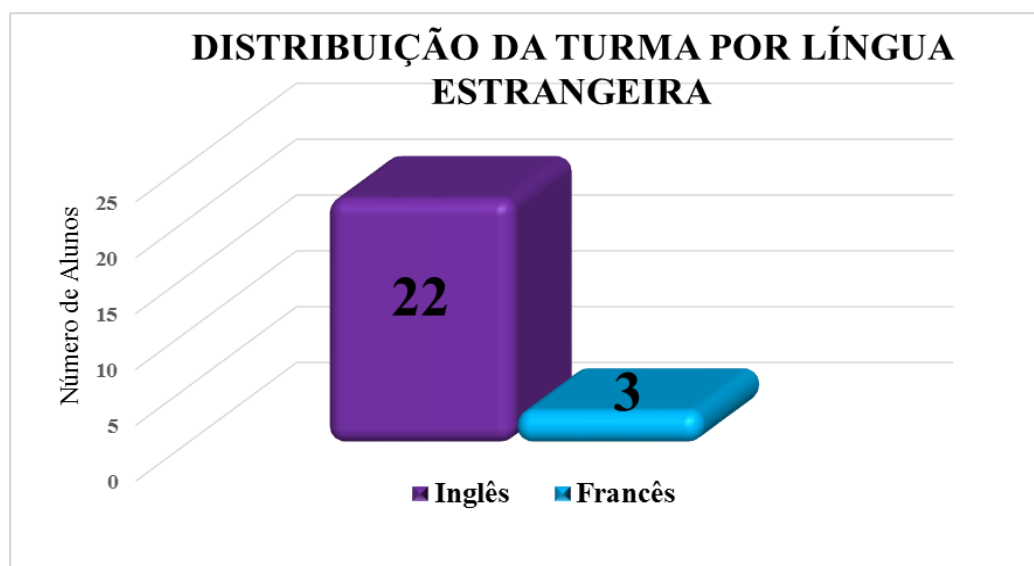
**Figura 31 – Predominância da distribuição da carga horária pelas manhãs e tardes, na semana, no 10.º C.**

Parece ser consensual, por parte de quem organiza os horários<sup>103</sup> de que o dia se divide em duas partes essenciais, já nossas conhecidas há muito – as manhãs e as tardes. Porém, parece-nos que o aproveitamento é maior na parte da manhã – os níveis cognitivos estão mais altos, porquanto ainda não se encontram exauridos com o andamento do dia. Se, por um lado, é bom, terem a tarde para estudarem, noutros casos isso significa que se vão embora para casa, não sabendo se têm nela condições para estudar, já para não falar nas refeições intermédias ou mesmo as principais -, pena é

<sup>103</sup> Esta aceção é para ser considerada mais no plano ideal do que no plano real, embora os dados apresentados sejam reais mas, apenas relativos à Turma do 10.º C.



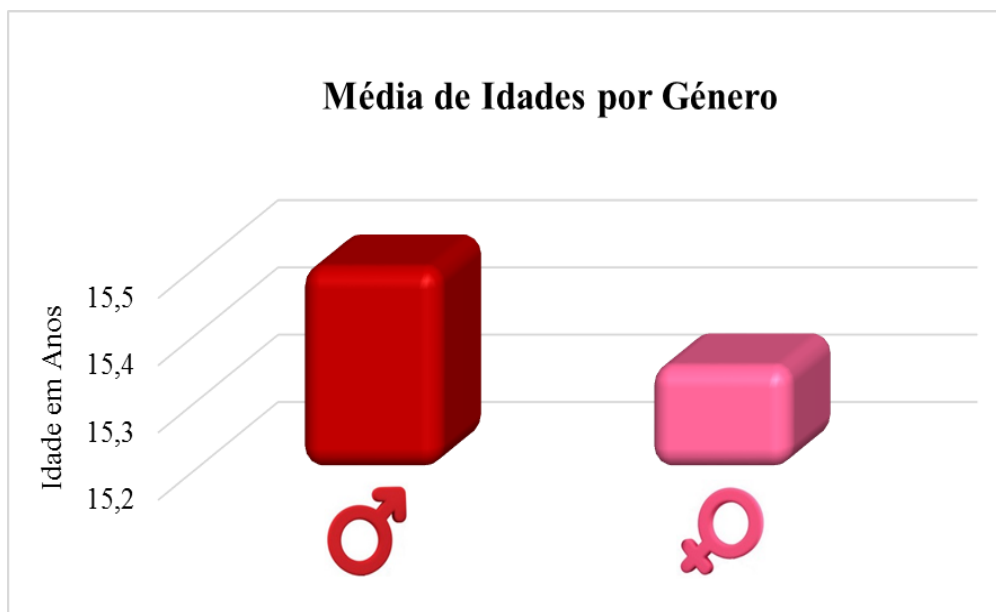
que a Escola e o Estado não se possam substituir àqueles que não conseguem dar uma experiência de vida com o mínimo de qualidade e dignidade que todos merecem.



**Figura 32 – *Ratio* de frequência nas línguas estrangeiras, onde a língua francesa é quase residual, no 10.º C.**

Não é de espantar que a Figura 32 nos mostre uma predominância para a língua inglesa, pois a língua francesa cedeu-lhe a primazia já no século XX. Não é alheio o facto de, com a evolução tecnológica e, correspondentemente os cursos de carácter tecnológico terem maior procura, tenham a sua literatura técnica associada à língua inglesa<sup>104</sup>. Destes três alunos inscritos na disciplina de língua francesa, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. Concluimos que a língua francesa é cada vez mais residual em comparação com a língua inglesa. Mesmo esta está à beira de ser suplantada por “novas” línguas emergentes, como começa a ser o mandarim.

<sup>104</sup> Quando se fala na língua inglesa, assume-se quase por inerência de que abordamos o universo não só do inglês como também o americano.



**Figura 33 – Predominância de género no 10.º C, claramente feminino.**

Como nos é dado observar na Figura 33, apesar de a maioria de alunos ser do sexo feminino, a superioridade cabe ao sexo masculino quanto à faixa etária. O gráfico desta figura levanta-nos uma questão interessante: aprendem os rapazes do mesmo modo que as raparigas? Não deveria haver uma planificação própria que contemplasse as diferenças? Não foi por certo, ciente dessas diferenças que o Estado Novo teria o ensino separado por género? Ou menosprezaria a utilidade do sexo feminino e a sua preparação para altos cargos no aparelho do Estado ou em órgãos decisores? Fica a incógnita que, para ser resolvida, poderia constituir um outro estudo autónomo.

#### **1.5.1. O 10.º C do Curso Científico-Humanístico das Ciências Sociais e Humanas**

O 10.º C é uma turma heterogénea constituída por 27 alunos, sendo uma turma maioritariamente representada pelo género feminino. Se observarmos o Livro de Ponto, confirmamos<sup>105</sup> que um número significativo de alunos não apresentou, até à data qualquer tipo de fotografia de modo a que fosse possível construir um mapa da sala com fotografias associadas. A vantagem seria a de facilitar a memorização, por parte do professor, quem é quem e onde está sentado. Com alguma prática é possível fazer um “varrimento” da sala de aula e detectar quem não se encontra presente. Como

<sup>105</sup> Podemos fazê-lo através do Anexo D – A Distribuição Horária do 10.º C.

se pode aferir dos documentos de amostragem que seleccionámos, retirados dos Anexos J, K, L e M<sup>106</sup>, os níveis de aprendizagem não parecem ser idênticos – há discrepâncias.

No *briefing* que houve para nos inteirarmos do perfil da turma, foi-nos informado pela professora cooperante, sua Directora de Turma de que era uma turma com grandes níveis de absentismo mas, de um absentismo justificado, pelos encarregados de educação que, em muitas situações não hesitavam em recorrer a médicos para prover atestados. Durante a nossa experiência lectiva pudemos observar aqui e ali, um foco de absentismo – mais visível no dia em que elegemos dois alunos para fazerem uma síntese que permitisse estabelecer uma ponte entre a matéria anterior e a que se seguiria. Já para acautelarmos qualquer eventualidade, tratámos de nomear um suplente. Surpreendentemente (pelo menos para nós) foi o facto de, no dia seguinte ambos faltarem à aula.

Em termos de comportamento, há alunos mais distraídos do que outros mas, quando admoestados, cumprem aquilo que lhes pedimos, momentaneamente, sendo necessário um conjunto concertado de acções que contenham dois vectores: constância e cuja persistência no tempo ajude a fixar, em termos de hábitos. Desde a postura na carteira até determinada indumentária para cobrir a cabeça, conseguiu-se ultrapassar. Nas solicitações para a intervenção, assim como trabalhos que transitavam de uma aula para outra, a adesão foi fraca. Como corolário da falta de interesse, lançou-se um desafio à turma para escrever numa folha qual a utilidade que eles entendiam ter o Ensino da História. Num universo de 27 alunos, apenas 3 deram a cara e responderam – dois no próprio dia, o outro, no dia a seguinte.

Foi-lhes solicitado que trouxessem uma fotografia que podia ser uma fotocópia de fotocópia a P & B e, daqueles que estão em falta, nenhum deles conseguiu satisfazer o pedido. Precisamente por serem alunos de História A<sup>107</sup>, esperávamos um maior interesse por parte deles.

---

<sup>106</sup> Estes anexos são relativos aos trabalhos realizados no decurso da nossa actividade de leccionação da unidade didáctica, sendo que o último diz respeito à avaliação formativa desses trabalhos.

<sup>107</sup> Disciplina inserida no Curso Científico-Humanístico das Ciências Sociais e Humanas, também conhecido como Curso de Línguas e Humanidades, codificado com o código 62, para efeitos da ficha de Exames Nacionais do Ensino Secundário (ENES).

Há contudo alguns alunos que se estão a perder no meio da turma, alunos com capacidades que são desperdiçadas pela fórmula do possível, i.e., do ensino para a média. Logo, o máximo denominador comum para a maioria é, sem dúvida o mínimo denominador comum para uma minoria solitária que expressa o seu expoente máximo nas avaliações sumativas, pois estas não dependem de um esforço colectivo.

Acreditamos que são jovens que partilham de um sentimento de abandono e desinteresse geral que perpassa na sociedade portuguesa, onde os encarregados de educação têm cada vez menos disponibilidade (ou conhecimento nalguns casos) de cumprir essas funções cabalmente. Infelizmente, o sistema educativo ainda não tem uma solução eficaz para a recondução dos alunos com carências afectivas, e fazê-los trilhar o caminho da consecução escolar. Há pois o perigo de abandono escolar, principalmente no seio das famílias mais desfavorecidas.

Segundo Karen VanderVen<sup>108</sup>, parte do pressuposto que o envolvimento da comunidade local pode ter um papel importante, indo ao encontro das necessidades quaisquer que sejam os sectores onde trabalhem e vivam: «Positive development in early childhood leads Young people on a path to a healthy adulthood; and a lack of positive development in early childhood has a blunting effect that extends into elementary and secondary schooling years.»<sup>109</sup>.

## **2. A Unidade Didáctica – “O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências” no currículo da disciplina**

Esta unidade está inserida na 2.<sup>a</sup> Parte do conjunto tripartido de manuais de *O Tempo da História*, pp. 28-47<sup>110</sup>.

Numa pequena resenha do que se passa neste período, podemos dizer que descreve o período que vai dos fins do século XIII até ao século XIV. A produtividade agrícola já dava claros sinais de esgotamento, num prenúncio da possível falta de alimentos.

---

<sup>108</sup> Cf. Karen VanderVen, *Promoting Positive Development in Early Childhood. Building Blocks for a Successful Start*, The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society. Search Institute. Minneapolis: Springer, cop. 2008, p. V.

<sup>109</sup> Idem, *ibidem*, p. V.

<sup>110</sup> Cf. o Manual do Aluno e o Caderno do Aluno.

Os solos encontravam-se praticamente esgotados, ao mesmo tempo que a população apresentava uma tendência de crescimento. A inexistência de melhoria nas técnicas de cultivo, não era resolvida com a extensão dos terrenos agrícolas que, muitas vezes eram resultado de anexações.

As dissemelhanças entre o campo e a cidade iam-se acentuando. Com o crescimento das cidades e o estado paupérrimo dos campos, era difícil prover para os dois lados, de forma eficaz – o campo e a cidade.

A secagem de zonas pantanosas e a desflorestação, a par das inovações técnicas, como a introdução do ferro nos utensílios da lavoura, o sistema de tracção dos animais, a rotatividade das culturas, com o afolhamento trienal, introduzidas entre os séculos XI-XIII, permitiam um aumento da produção. No entanto, as terras começaram a não ser suficientes para fazer face ao aumento da população e, as técnicas não evoluíam à mesma velocidade do aumento das necessidades. Por conseguinte, o sistema de trocas em que se baseava o comércio, começa a entrar em estagnação.

A Europa, assolada por intempéries, ocorridas entre 1315-1317, foram responsáveis pela perda das colheitas, ensopando os campos e transformando grandes áreas em áreas totalmente improdutivas.

A conflitualidade vai crescendo, provocando o descontentamento geral que conduz às guerras e rebeliões de servos que vêm agravar a fome.

O enfraquecimento dos corpos, devido à má nutrição, às más condições de higiene, à época, faz com que as doenças oportunistas se apoderem da população. Acresce o facto de que foi “importada” uma doença, através das rotas comerciais que entretanto tinham conhecido, nos momentos de prosperidade e de grandes excedentários, a razão do seu crescimento.

Seria a Peste Negra ou Bubónica, a razão do decréscimo demográfico, conduzindo a um abandono dos campos, a um comércio moribundo, “ferido de morte”, pois a oferta tinha reduzido substancialmente assim como a procura, por razões naturais.

É num ambiente de recuperação que partimos, até ao declínio. Podemos assemelhar o movimento histórico a uma onda sinusoidal.

Segundo Le Goff, a medicina, na era medieval não possuía uma metodologia prognóstica e diagnóstica muito desenvolvida, apontando dois dos principais defeitos: «[...] a determinação do diagnóstico na ausência do paciente e partindo apenas do exame de urina comporta certos riscos.»<sup>111</sup> ou seja, o diagnóstico assente num único elemento e a bioquímica de então não permitia chegar a grandes conclusões, ficando-se muitas vezes pela cor da urina, e pelas suas características físicas. Esta prática determinava o “destino” de muitos pacientes de forma menos favorável, mas não era a única «[...] como se fazia a passagem da teoria à prática, à cabeceira do doente, quando o diagnóstico repousava sobre a única observação dos sintomas manifestos.»<sup>112</sup>. Ora, muitas doenças (ou maleitas), quando tem sintomas manifestos (evidentes) já pouco resta a fazer.

## **2.1. Orientações do Programa**

O conhecimento dos programas é essencial. O cruzamento com o manual também não é menos importante.

O programa está dividido em sete partes, onde são expostas as finalidades, os objectivos, as competências, uma visão panorâmica dos conteúdos/temas, sugestões metodológicas, recursos e avaliação.

Em cada uma das partes, o Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (ME/DES) explica o que pretende: o conjunto de finalidades, expressa no ponto 2.1 valorizam o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico (o qual não pode nem deve ser confundido com o juízo de valores), permitindo que o aprendente fique na posse da fruição de bens culturais, sendo também estimulado à sua produção. Aborda a questão da autonomia do aluno, sem perder de vista a interiorização de um sistema de valores, numa perspectiva humanista, a qual estará intimamente ligada à interiorização de uma cidadania activa e responsável.

---

<sup>111</sup> Cf. Jacques Le Goff, *As Doenças têm História / Apres. Por Jacques Le Goff*; trad. Laurinda Bom; rev. Alberto Freire. 2.<sup>a</sup> ed. rev. Col. Pequena História; 2. Lisboa: Terramar, 1997, p. 81.

<sup>112</sup> Idem, *ibidem*, p. 83.

No ponto 2.2, estabelecem-se os objectivos, onde os verbos “desenvolver”, “aprofundar”, “identificar”, “sistematizar”, “reconhecer” e “interpretar”, ocupam as acções que devem realizar a fim de os levar até ao ponto 2.3, resultante do processo de ensino-aprendizagem encetado no ponto 2.2 e que lhes conferirá novas competências, essenciais para o estudo da História, nos moldes pressupostos no ponto 2.1. Os verbos complexificam-se a partir do ponto 2.3: “pesquisar”, “analisar”, “situar”, “relacionar”, “mobilizar”, “elaborar”, “utilizar”, “assumir”, “participar”, “manifestar” e “disponibilizar-se”.

Numa Taxonomia de Bloom, estas operações distribuem-se pelas 6 categorias que são **conhecimento, compreensão, aplicação, análise, sintetização e avaliação**. Com as sucessivas actualizações à Taxonomia de Bloom, os verbos indicadores de processos cognitivos são menos do que na sua versão antecessora; com Andersen e Krathwohl, em 2000, as categorias são revistas e passam a ser **recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar**. A Taxonomia volta a ser actualizada, para ir ao encontro das necessidades ditadas pelas novas tecnologias, aparecendo uma actualização feita por Churches, em 2008 onde as categorias se mantêm mas são introduzidas actividades digitais que usam as ferramentas disponibilizadas pelos avanços tecnológicos, nomeadamente no que diz respeito ao *software*<sup>113</sup>: para realizar as operações consignadas à categoria **recordar**, temos as operações de “recitar/narrar/relatar”, existem os processadores de texto, os mapas mentais e a ferramentas de representação, como o *PowerPoint*. Poderíamos continuar com as ferramentas à disposição de cada uma das categorias mas elas são numerosas e, como tal, são mais simples de consultar em tabelas do que descrevê-las por extenso.

## **2.2. Opções Pedagógico-Didácticas**

As opções pedagógico-didácticas devem ter um alcance que permita promover a eficácia do estímulo de interesse para a aprendizagem, estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, estabelecendo âncoras facilitadoras do conhecimento. Por isso, optámos por dar a conhecer aos aprendentes quais os impactos da doença, tendo em conta as diversas vertentes: sociais, económicas e demográficas, que factores

---

<sup>113</sup> É curioso e interessante ver a adaptação da Taxonomia de Bloom à Era Digital, por certo já adoptada desde o seu início pelas escolas de ensino à distância.

facilitaram a sua disseminação e que paralelismo se pode estabelecer, numa relação de proximidade e semelhança com um contexto que seja conhecido, recuando no limite, até duas gerações (avós e pais).

Desde o efeito da bactéria, retractada no seu tempo pelos meios que havia disponíveis, i.e., pela pictografia, litografia, pintura, aguarela, desenho e descritivo manuscrito, até àqueles que hoje se encontram comumente à disposição nas salas de aula portuguesas, tais como a projecção do novo sistema integrador multimédia<sup>114</sup>.

É evidente que é muito importante a selecção de conteúdos mas, esta não é suficiente – há que articular essa selecção com o Currículo Nacional, mais concretamente com o programa de **História A**, de modo a que se respeitem dois parâmetros essenciais: a idade cognitiva dos alunos e os objectivos que se pretendem alcançar.

As opções que tomámos para a nossa leccionação foram suportadas, seguindo de perto uma linha instituída, pelo uso do recurso didáctico mais utilizado – o manual do aluno. Juntámos a estes recursos dois filmes que entendemos proverem uma aglutinação do que tínhamos vindo a explicar – um sucedâneo de síntese no formato multimédia.

É claro que não nos detivemos apenas nestes dois recursos. Embora não tenhamos tido o tempo suficiente para realizar testes, nem de aferição de conhecimentos prévios, nem tão-pouco sumativos, detivemo-nos no possível: a interrogação activa dos alunos, no sentido de os levar a participar não só no levantamento de ideias prévias mas também na construção individual e conjunta de conhecimento, a partir dos traços gerais gizados nos *PowerPoints* utilizados.

Achámos por bem, prover um pequeno glossário, pois constatámos que muitos termos, alguns deles comuns, ainda não tinham caído no domínio público da sala de aula. Este é um dos aspectos que realçámos, na análise de um documento – antes de

---

<sup>114</sup> Tenhamos em conta que o difundidíssimo *PowerPoint* é uma ferramenta aglutinadora de tecnologia, integrando texto, voz, imagem, vídeos, entre muitos outros recursos, apresentados como *frameworks* (modelos já disponíveis para uso e alteração), assim como um manancial bastante grande, nesse acervo electrónico que é a Internet, alimentado por especialistas de cada área do saber, assim como banco de partilha interescolar.



determinar a data e o autor, o aluno deve resolver as incógnitas linguísticas que tem, sob pena de interpretar erroneamente o sentido que o documento tem.

Pensamos que o glossário é uma ferramenta didáctica que não desvirtua o objectivo de aprendizagem, nem revela ou dá respostas sobre os pontos que se pretende que os alunos atinjam.

Uma outra opção que tomámos e, do nosso ponto de vista, foi uma escolha acertada, foi o facto de quebrarmos com o instituído. Se os alunos estavam habituados a ler, aleatoriamente seleccionados, pequenos excertos de documentos do manual, continuando, erráticamente a não responder a grande parte das questões que a professora ia colocando de entremeio, como forma de cimentar ou consolidar o conhecimento que ira prover as conclusões, decidimos, em face disto, fazer o seguinte: continuamos o padrão aleatório mas, introduzimos uma pequena alteração. Um aluno lia um excerto, um segundo lia o restante mas, o terceiro tinha que fazer uma síntese oral sobre o que acabara de ouvir dos seus dois colegas.

Isto levou a que começassem a ficar mais alertas. O fenómeno de sobreposição era levada, na medida do nosso possível, ao limite – tentámos, dizemos bem, tentámos reproduzir uma característica divina na nossa pessoa – a onnipresença e o dom da ubiquidade. Ver tudo e estar em todo o lado ao mesmo tempo mas, cedo compreendemos a nossa simples condição humana e, com a disposição da sala de aula, conforme se verá adiante, não era possível “controlar” todos os alunos ao mesmo tempo. Imaginemos, metaforicamente, um pastor e o seu rebanho... É difícil que todas as ovelhas do rebanho sejam extremamente assertivas e concentradas nos seus objectivos. Haverá sempre uma ou mais ovelhas que tresmalham. Ora o pastor não consegue juntá-las todas sem a ajuda do seu cão. Passando da metáfora à realidade, o cão do pastor, i.e., o auxiliar do professor, seria uma disposição de sala de aula que desse para ter debaixo da sua alçada todos os movimentos dos seus alunos: como nos disse o nosso professor do Seminário de Metodologia da História, o Prof. Doutor Miguel Monteiro, “tudo se passa na sala de aula”. Compreendemos bem a sua sábia afirmação, desde o primeiro dia de experiência lectiva.

Uma outra opção pedagógico-didáctica que entendemos por bem adoptar foi a do trabalho colaborativo, tendo organizado a turma em grupos. Em cada grupo havia

responsabilidades distribuídas, havendo depois lugar à construção de uma matriz de resultados, com a ajuda dos alunos, intercalado com pequenos debates, como forma de ir dando *feedback* aos alunos. Esse trabalho seria entregue no final da aula.

Este foi um dos exercícios que os alunos mais apreciaram e, no inquérito final<sup>115</sup>, lamentaram-se de haver poucas iniciativas deste género.

### **2.3. O Ensino da História: o Papel do Documento e sua Análise**

O estudo da História<sup>116</sup> não passa sem o “Documento” histórico, fonte de riqueza e testemunho de factos já ocorridos. A escolha desses documentos não é despicienda, pois partilhamos a opinião que Ana Leal Faria expressa, na sua tradução e adaptação de “Cahiers Pedagogiques[/Cadernos Pedagógicos]”, ao afirmar que: «No plano pedagógico, o papel do professor, em função do nível que quer dar aos seus alunos, consiste por um lado em escolher os documentos cujo estudo vai permitir aos seus alunos encontrar as grandes linhas do passado, por outro lado em precisar as perguntas que fará aos seus alunos para que estes interroguem convenientemente os documentos.»<sup>117</sup>.

Muitas destas selecções ficam restringidas àquelas que se encontram disponíveis de entre as que se apresentam nos manuais. Alguém já fez a escolha pelo professor, o que por um lado lhe facilita a vida, pois as editoras têm vastas equipas com bastante experiência mas, também formatada para determinadas concepções e modelos. Fica assim o professor com o encargo de escolher um documento considerado relevante, acrescentando uma mais-valia aos materiais didácticos já existentes.

Assim, os documentos históricos devem cimentar o conhecimento que se vai desenrolando na sala de aula. Segundo Ana Leal Faria, a construção de uma síntese

---

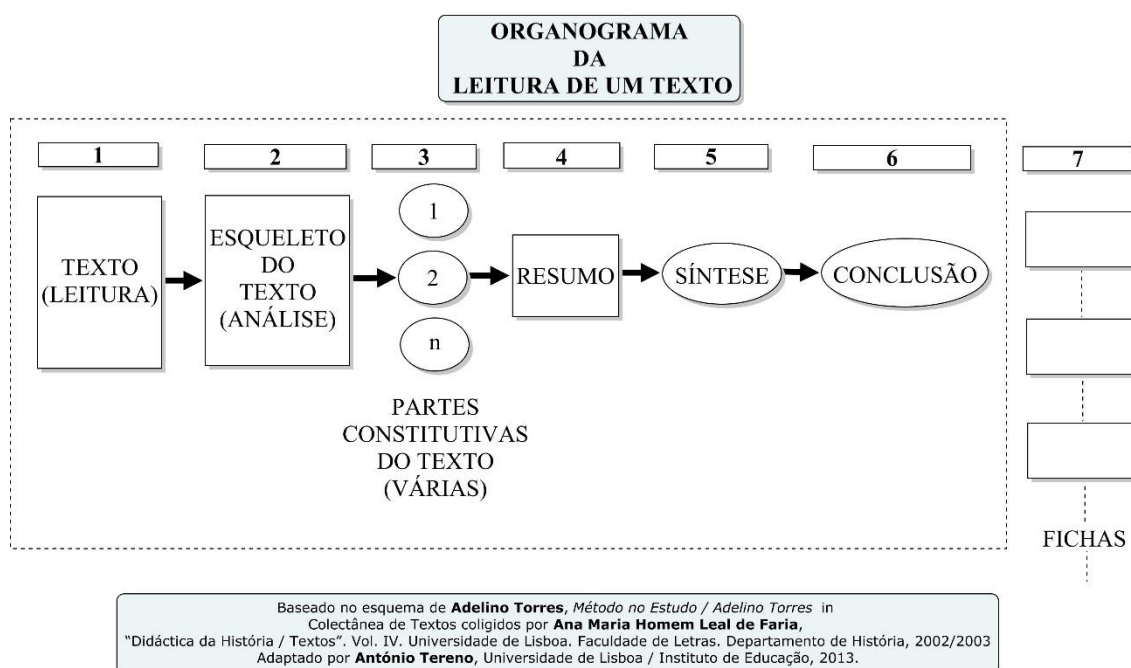
<sup>115</sup> Cf. a Figura 51 – Tratamento do Inquérito feito aos alunos no fim da actividade de leccionação.

<sup>116</sup> Como nos faz notar George Duby, a «[...] História torna-se, então, ao mesmo tempo um divertimento, um meio de evasão e um meio de «formação» do cidadão e do «homem de sociedade»». Cf. Jacques Le Goff, Le Roy Ladurie, Georges Duby... *et alii.*, *A Nova História / Jacques Le Goff... et alii.*; trad. Ana Maria Bessa. Col. Lugar da História; 1. Lisboa: Edições 70, [D.L. n.º 51114/91], p. 43. Ele quer dizer-nos que a História pode ser um pouco ficcionada desde que assente em sólidas observações científicas, conseguindo educar o cidadão através de uma espécie de romance histórico.

<sup>117</sup> Cf. Ana Maria Homem Leal de Faria, *Colectânea de Textos coligidos por Ana Maria Homem Leal de Faria, “Didáctica da História / Textos”*. Vol. IV. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de História, 2002/2003, p. 8.

em torno «[...] de alguns pontos fortes que constituirão as etapas da aula, para as quais há-de convergir o estudo dos documentos.»<sup>118</sup>.

A utilização de documentos no seio da sala de aula, obriga a que coloquemos questões que o documento ou o *corpus* documental pelo qual se optar, deve responder. Será da construção das respostas que os alunos elaboram, ajudados pelo professor à pergunta ou perguntas colocadas pelos documentos que nascerá o conhecimento a adquirir. As perguntas que se fazem ao documento não devem ser simples, auto-revelar-se ou reconhecer-se no texto com uma simples leitura. Devem as perguntas convidar à reflexão dos alunos? Claro! Uma pergunta: «[...] não contém a resposta, dirige a atenção para um assunto preciso, mas permanece insuficientemente aberta para permitir uma exploração livre do documento.»<sup>119</sup>.



**Figura 34 – Os seis passos na análise de um Documento, segundo Adelino Torres.**

Estes são os seis passos propostos para a análise de um ou mais documentos, podendo e dependendo do número envolvido, passar por uma iteração por estes passos, até conduzir, inevitavelmente a uma avaliação formativa, constituída por fichas de

<sup>118</sup> Idem, *ibidem*, *ibidem*.

<sup>119</sup> Idem, *ibidem*, *ibidem*.

aferição de aprendizagens, i.e., através da transposição do aprendido para fichas de leitura.

Em termos de custos, a análise de documentos quase que se basta a si própria, para conduzir uma aula de História, dispensando outros meios pedagógico-didáticos mas, nesse caso não se desenvolveriam todas as competências necessárias, se bem que estas fossem um número reduzido – uma opção a ter em conta consoante os recursos disponíveis.

“O conhecimento nasce até no deserto, onde aparentemente nada há, no árido, na agrura das temperaturas que convidam ao inóspito mas também à reflexão.”<sup>120</sup>.

O documento normatiza, através da precisão da informação que contém [se estiver completo ou não rasurado], i.e., a data, o autor, a natureza do texto devem ser indicados se explorados – daqui se pode inferir a consistência embrionária de um documento.

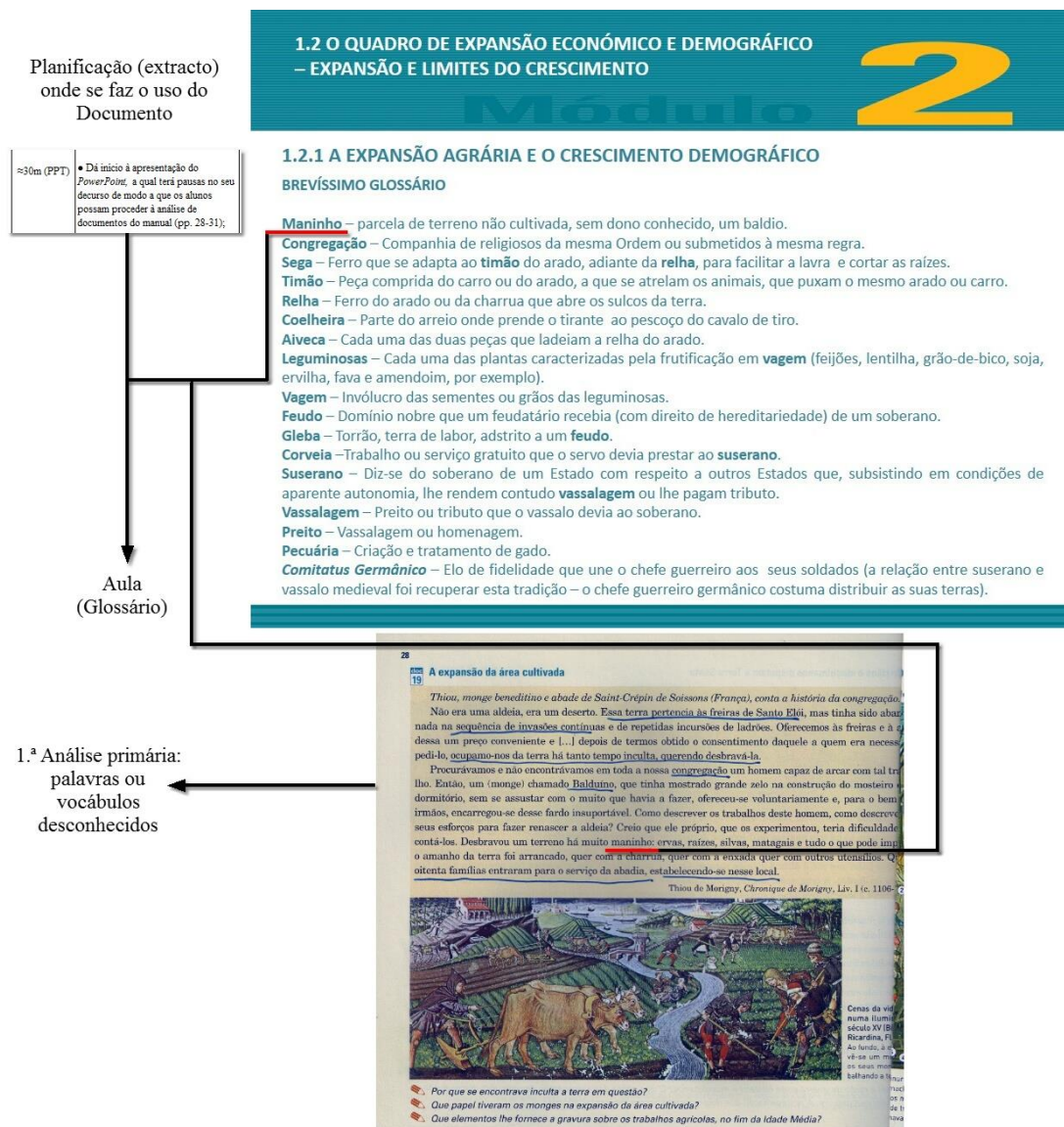
Uma sábia indicação é dada: «Não se deve cair no excesso e multiplicar numa mesma lição o exame de documentos. É necessário evitar o borboletear, o estudo superficial, as conclusões apressadas, a agitação estéril. Por vezes bastam dois ou três documentos para fazer um salto ao passado [...]»<sup>121</sup>.

Veja-se um exemplo de um texto do manual, abordado em aula, entre muitos outros que foram coadjuvantes da primeira aula e das aulas seguintes:

---

<sup>120</sup> Cogitações do Mestrando.

<sup>121</sup> Cf. Ana Maria Homem Leal de Faria, *op. cit.*, p. 3.



**Figura 35 – A análise de um documento do Manual do Aluno, prevista na Planificação e coadjuvada por uma análise preparatória de vocábulos.**

Compreendemos que, antes de determos o alcance real de um documento, enquadrámos aquilo a que chamamos de análise preparatória, pode ser enquadrada, no modelo designado na Figura 35, como a terceira fase da análise, onde é feita a decomposição ou, como lhe chama Adelino Torres, as “partes constitutivas do texto”.

O trabalho sério da análise de um texto pressupõe por si só um tempo considerável da aula, se não corre o risco, como já foi dito, de ser analisado superficialmente, aligeirando e alijando o real objectivo que é formação crítica dos factos que dele se retiram, tendo em conta todos os constrangimentos que um documento histórico pode

apresentar, situação onde o contexto não é de todo alheio; tenhamos em conta os cronistas panegíricos que a História Portuguesa foi tendo. Aliás, se nos é permitido, o *panegirismo* sobreviveu até aos nossos dias sob a forma de “sermões encomendados”. Não será o discurso político, aquele que pode ser analisado na História Contemporânea, pese embora o facto de poder não haver ainda o distanciamento necessário para uma crítica objectiva, um panegírico ao serviço da força que serve e que o encomenda? Este aspecto não é exclusivo de nenhum país ou continente.

Convém referir que o Documento Histórico não fica pelo mero texto – há vários tipos de fontes que podem ser iconográficas, pictóricas, arqueológicas, filmes, entre outras formas. É evidente que cada uma delas guarda para si especificidades mas partilham dados comuns que se prendem com a sua autoria, datação, o contexto em que foi produzido, se for possível assacar, obviamente. Nas aulas, o documento mais comum é aquele que é fornecido no manual ou, eventualmente num filme produzido.

No nosso caso, a exibição de filmes ou pequenos excertos, têm como finalidade prover uma compreensão do todo, fazer uma espécie de síntese multimédia do que foi uma aula, uma vez que foram sempre passados no final – o objectivo era claramente o da aglutinação da matéria dada ou o reforço da mesma<sup>122</sup>.

#### **2.4. O Papel da Problematização**

O papel da problematização é extremamente importante, pois é através dela que o aluno encontra o mote para que o diferencial cognitivo tente ser resolvido. Para Vygotsky, é essencial que as crianças possam vivenciar experiências de aprendizagem através da resolução colaborativa de problemas.

Vygotsky, analisando o comportamento social, onde os adultos tentam resolver problemas que requerem competências já avançadas, acabam por resolver esses problemas de modo colaborativo, i.e., com a reunião de um conjunto de competências alargado, onde existe complementaridade, só possível quando várias mentes se reúnem. Extrapola assim a vida real para a sala de aula. Acha ainda que as escolas que utilizam uma abordagem de resolução de problemas de forma colaborativa conseguem

---

<sup>122</sup> Remete-nos para a Teoria da Aprendizagem por Descoberta, de Bruner, onde o currículo em espiral faz retorno a matérias já dadas como forma de as reforçar.

com que os seus alunos consigam potenciar a sua capacidade de resolver problemas da vida real quando adultos.

Por isso, o contexto em que se realiza o ensino-aprendizagem seja importante. Nesta perspectiva, o contexto não está relacionado com as condições que afectam a aprendizagem e o ensino mas sim a forma como se ensina: «[...] collaborative problem-solving activities provide a context in which supports for, constraints on, challenges to an individual's thinking occur. [...] School activities that employ collaborative problem-solving have potential for teaching children how to deal with complex tasks and to work with and learn from each other. One expect that exposure to a rich array of collaborative problem-solving activities in school would help children become more effective problem solvers as adults.»<sup>123</sup>.

A problematização pode constituir um estímulo para o aprendente; para além de ir adquirindo uma observação reflexiva acerca dos estímulos que lhe são apresentados sobre essa forma, ganha uma destreza no raciocínio e na capacidade de pesquisa – mobiliza todos os seus esforços para ultrapassar o desafio, se este suscitar o interesse.

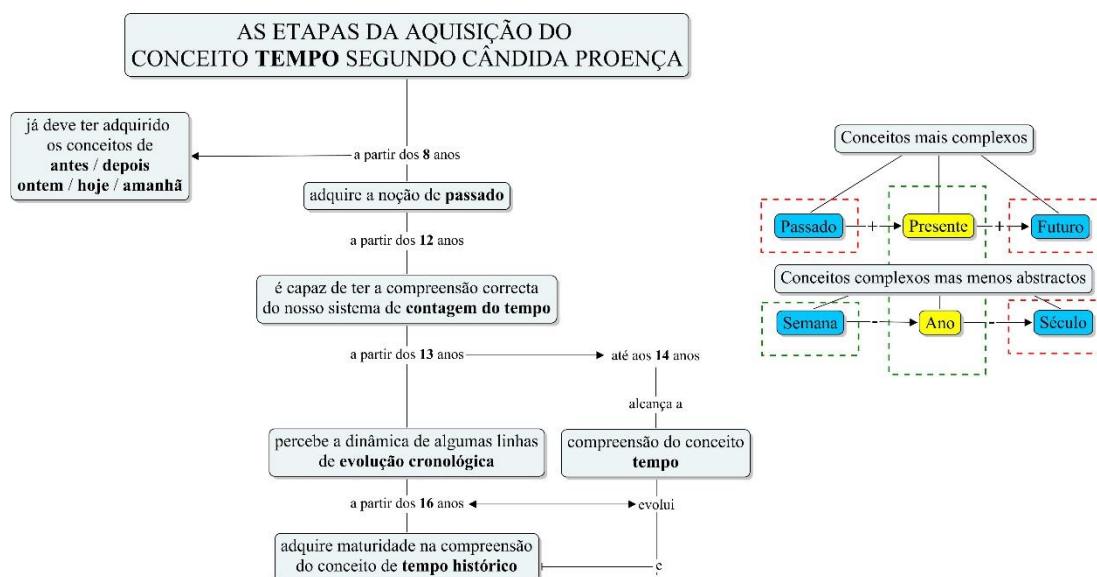
## **2.5. Os vectores *Espaço-Tempo* no estudo da História**

Há dois conceitos fulcrais na aprendizagem da História – o Espaço e o Tempo. O professor de História encontra algumas dificuldades na apreensão do conceito “Tempo”, por parte dos alunos. Há que separar aquilo que na cabeça dos alunos se mistura sem grande nitidez de distinção – o Tempo e o Tempo Histórico. Como nos diz Cândida Proença, a apreensão dos alunos relativamente a estes dois conceitos não se revela de forma simultânea nas suas mentes<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Cf. Ellice A. Forman, Norris Minick, C. Addison Stone, *Contexts for Learning / Sociocultural Dynamics in Children's Development / Ellice A. Forman, Norris Minick, C. Addison Stone*. New York – Oxford: Oxford University Press, 1993, 213 pp.

<sup>124</sup> Cf. Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992, p. 99.



**Figura 36 – O Conceito de Tempo.**

É importante pois, fazer a junção destes dois conceitos, *Espaço* e *Tempo*, de modo a que o aluno consiga ser mentalmente transportado para essa dimensão e compreender que o espaço varia em função do tempo e, no caso da História, em função dos factos que determinam a acção vivida. Podíamos, para exemplificar, o que o termo “cidadania” significou para várias civilizações ao longo do tempo para se perceber que os conceitos evoluem e não ganham usucapião. A etimologia da palavra “cidadania”, assim como “cidade”, encontram a sua raiz na palavra latina *Civitatem*, a qual traduzia do grego a palavra *Polis*. O que muda na palavra “cidadania”, ao longo do tempo são os graus e as formas de participação dos indivíduos e a sua abrangência social. Habitar numa cidade romana não era condição *sine qua non* para ser cidadão, era necessário pertencer às “gens”, i.e., às famílias romanas que “matriarcaram” o espaço, desde a loba romana que alimentou Rómulo e Remo. É evidente que a condição de cidadão romano conferia-lhe por si só direitos a que não tinham acesso os escravos e mesmo os libertos.

A compreensão do *Tempo Histórico*, representado muitas vezes com recurso a sistemas cronológicos, tem participado de forma inequívoca nos programas dos vários graus e níveis de ensino. Existe uma outra abordagem ao *Tempo Histórico*, assente em outros dois conceitos, o do *tempo curto* e a *longa duração*. Como diria Fernand Braudel, e já iniciado por Lucien Febvre e Marc Bloch que discutiram sobre o *Tempo Histórico*, o estudo da História impõe que o “tempo decorrido” seja decomposto. Com



o aparecimento da História Económica é necessário conceber uma nova forma de dividir o tempo. Assim, a *curta duração*, ligada a eventos, a *longa duração*, estrutural e as *oscilações cíclicas*, conjunturais, estão associadas na viagem que Fernand Braudel faz, com os seus três tempos, desde a sincronia à diacronia. Mas o que preocupa M. Foulcaut não é propriamente a continuidade entre as séries que se apresentam *braudelianoamente* segundo Cândida Proença, como **estrutura**, **conjuntura** e **acontecimento**<sup>125</sup>. Conforme Braudel trata o tempo e as séries temporais, tornar-se-ia difícil explicar um evento como o de Maio de 1968, que gerou as greves estudantis nas universidades e liceus franceses.

## 2.6. Uma abordagem multidisciplinar?

A abordagem multidisciplinar levanta-nos uma questão de utilização semântica: deveremos referimo-nos a **multidisciplinar** ou **interdisciplinar**? Enquanto a primeira seria uma abordagem composta por várias disciplinas, onde teríamos, e.g., História e Geografia, juntas numa única disciplina, como aliás acontece há já algum tempo nalguns países, como a França. Neste caso faz sentido porque elas se complementam mas não utilizam as mesmas abordagens, pois a primeira disciplina é estática, versa sobre o que aconteceu. Já a segunda disciplina, mais dinâmica porque estuda o presente, as relações entre as sociedades e o que elas impactam com o meio onde se inserem, não seria um processo fácil mas seria uma História e Geografia que deveria realçar os aspectos geográficos do passado sempre – as alterações da orografia, da vegetação, da alteração dos solos, entre outros aspectos que não interessam directamente à História. É um grande desafio mas, pode ser visto mais como uma simbiose proveitosa se a via for a da interdisciplinaridade, i.e., a cooperação entre disciplinas. Esta abordagem parece ser mais proveitosa – um aluno de História ter um conhecimento prévio da Geografia, como as competências para a leitura de mapas, saber interpretar os pontos cardeais, saber quais os instrumentos de orientação e como eles funcionam e qual a sua evolução.

Por um lado, permite-lhe perceber, como é que houve uma redefinição de fronteiras com as guerras, que influências teve e porque é que havia anexações, expropriações, quais as áreas mais cobiçadas, geralmente em locais onde a orografia

---

<sup>125</sup> Cf. Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 101.

permitia uma melhor defesa à aproximação de hostilidades inimigas ou perto de cursos de água, os quais implicavam navegabilidade se possível, provimento de rega para a agricultura, transformando as zonas aráveis em zonas rentáveis, entre outros factores, ao saber interpretar mapas – o domínio da cartografia.

Por outro lado, ao saber como funcionam hoje os aparelhos de medição e ao ver como funcionavam noutra época anterior à nossa, pode ter como auxiliar um conjunto de informação que lhe permita formular hipóteses para o sucesso de aportamento -, permitia-lhe indagar o porquê da Descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral, através do seu relator oficial, Pêro Vaz de Caminha. Pode indagar-se do porquê de Cristóvão Colombo ter descoberto a América do Norte. Ao perceber de Cartografia, lidando com globos terrestres e planisférios, pode apreciar melhor a capacidade e argúcia que teve o *Príncipe Perfeito*, ou seja D. João II<sup>126</sup>, quando negociou com os Reis Católicos o Tratado de Tordesilhas.

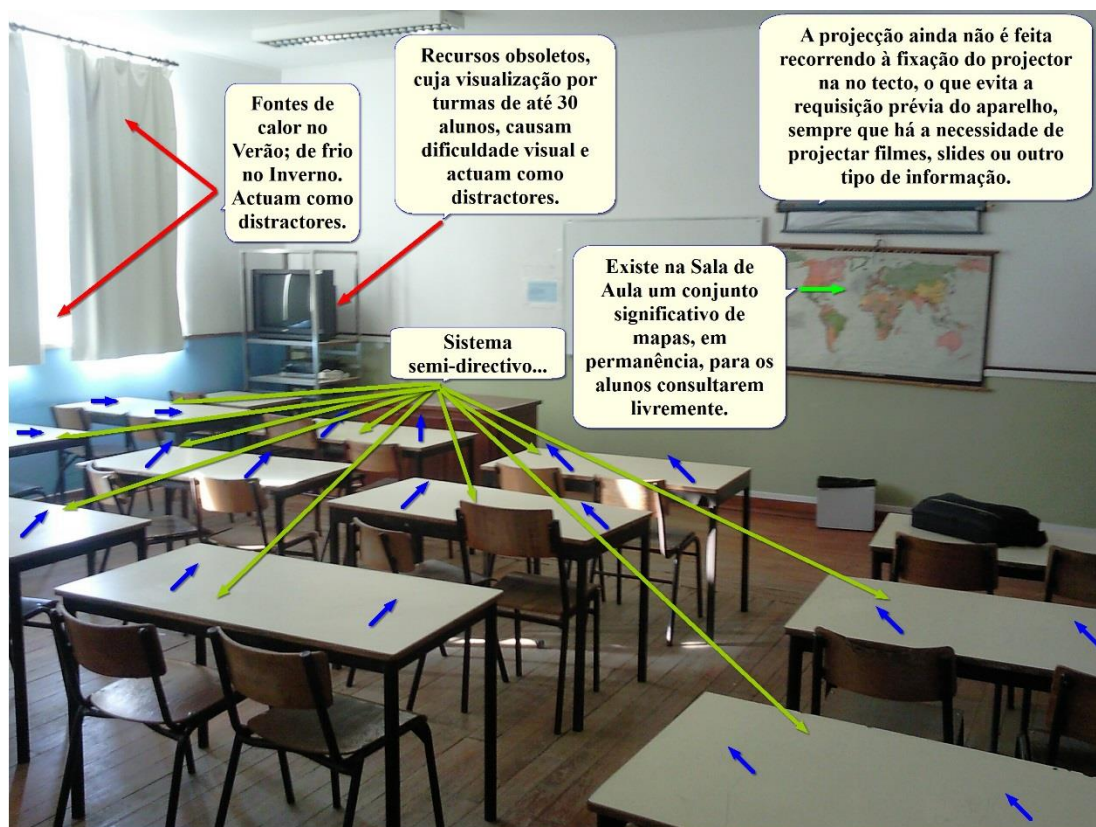
Combinar entre os professores das várias disciplinas a interdisciplinaridade, não é uma tarefa fácil – o mestrando teve disso exemplo numa das suas experiências lectivas. Abalar o “edifício do instituído” é sempre difícil. Há professores que transformaram, com o passar dos anos, as disciplinas que leccionam em autênticos “feudos” que tudo fazem para que não saiam beliscados nas linhas que foram construindo anos a fio. A mudança acarreta sempre mais trabalho, pelo menos até encontrar uma estabilidade.

Quando os mestrandos propõem, na sua ingenuidade de principiantes, que seja implementada a interdisciplinaridade, são no mínimo olhados de soslaio pelos seus futuros colegas com mais anos de prática. Não é válido que o jargão ouvido como justificativo para não efectuar alterações “em equipa vencedora não se mexe” possa atravessar vários anos sem ser questionado. Tudo evolui e é necessário fazer as respectivas adaptações, senão, a escrita seria feita em quadros de ardósia até ao fim dos tempos.

---

<sup>126</sup> O Mestrando tem especial deferência por este Rei Português – mais, acha que Nicolau Maquiavel (1469-1527) terá aprendido muito com D. João II (1455-1495), pois há uma frase lapidar a que lhe atribuem a autoria: “há tempos de coruja e há tempos de gavião”, ou seja, há que haver o tacto de saber quando se deve atacar – o gavião é uma ave adaptada à predação em espaços fechados, ideal, se o rei se pudesse personificar nela, pois nas intrigas palacianas, teria uma voracidade implacável para com os seus inimigos. Que o diga, se pudesse, Diogo, Duque de Viseu, seu primo que pereceu às suas mãos.

### 3. Os Espaços Psicopedagógicos



**Figura 37 – A Sala de Aula e o seu contexto físico de aprendizagem. Sala 216, 2.º Piso, Bloco Central.**

A imagem fala por si e podemos nela ver os vários distractores que existem, para além da dificuldade acrescida de nos movimentarmos rapidamente pela sala de aula. O fenómeno de sobreposição, i.e., estar atento a tudo o que ocorre na sala de aula é difícil, pois, e.g., quando somos interpelados por um aluno, que nos solicita a nossa presença, temos que forçosamente dar as costas a grande parte dos alunos, momento quase sempre aproveitado para se distraírem do que estávamos a explicar. Uma estratégia pode passar por, quando possível, passar essa dúvida ou problema particular a uma dúvida ou problema geral, para que possa ser esclarecido de frente para todos.



**Figura 38 – Outro aspecto da Sala 216: o fundo da sala.**

Como podemos observar da Figura 38, a sala é ladeada, em forma de “L”, com um placard de cortiça, onde aproveitam para afixar mapas, mais propriamente planisférios: da esquerda para a direita temos a *Europa Medieval*, os *Impérios Europeus / Séculos XV – XVI* e os *Impérios Europeus / Séculos XVI – XVII*. O placard que se encontra do lado oposto ao das janelas tem um mapa e informação avulsa sobre eventos.

Os cortinados que tapam as janelas não conseguem evitar as ondas de calor nos dias em que a temperatura sobe para níveis onde o desconforto faz revelar uma notória falta de atenção dos alunos e, naqueles que estão na fila de carteiras encostada às janelas, uma certa impaciência – isto é agravado nos dias em que as aulas têm um término próximo com a pausa para o almoço.

Apesar de a sala ter um pé-direito relativamente alto, num dia de calor, a sala de aula pode tornar-se abafada se não forem abertas as janelas e se não houver uma corrente de ar que alivie o ambiente.



**Figura 39 – A vista da entrada para a Sala 216.**

A fase da observação é importante, como nos faz compreender Albano Estrela (1994, 57) «A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores [...]». A metodologia inicialmente utilizada foi a observação naturalista. A metodologia de observação seguiu os cânones recomendados por Albano Estrela, expressos na sua obra *Teoria e Prática de Observação de Classes*. É uma observação de carácter naturalista, onde são registados quase ao minuto todas as acções que se vão sucedendo na sala de aula. Relembrando um professor nosso, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Feliciano Veiga, dizia-nos: - tudo se passa na sala de aula, aliás, opinião partilhada por Miguel Monteiro e por nós também, especialmente após a nossa experiência de leccionação. Por isso, e para estarmos mais alerta, lemos, propedeuticamente, as obras de Isabel Alarcão e José Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica / Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* e a obra de Luís M. Aires, *Disciplina na Sala de Aulas / Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*, em complemento a outras obras. No entanto, a nossa grelha de observação não é tão densa quanto aquelas que são exemplificadas por Albano Estrela; ela afere a adesão dos



alunos a uma determinada estratégia metodológica e à sua operacionalização, os desvios que se verificam e, como o professor vai, no decurso da aula, gerindo a metamorfose em que a sua planificação mental tem que seguir, por modo a “reconquistar” os seus alunos para trilharem novamente o caminho que os conduzirá aos objectivos que tinha delineado. Falamos de planificação mental, pois a maioria dos professores mais experientes, dispensam este utensílio obrigatório para os professores em formação – pois serve-lhes de fio condutor para o que é pretendido em termos de objectivos e metas, como se vão operacionalizar, i.e., quais é que são as estratégias para as alcançar.

### **3.1. A Planificação na Disciplina de História**

A História é uma disciplina com características diferentes das demais, pois trabalha sempre com dois vectores: o espaço e o tempo. É necessário estabelecer balizas temporais, pois torna-se mais fácil o entendimento. Estas balizas temporais já existem, fruto da criação dos historiadores. Aparecem assim as cronologias que fixam no tempo as características que se pretendem estudar.

A disciplina de História tem um modo próprio de planificação, consoante a área de estudos que os alunos sigam. Não há diferenças abissais entre a História A, reservada ao curso de Línguas e Humanidades e a História destinada aos outros cursos. A História A não pretende, como objectivo principal formar historiadores; apenas lhe confere conhecimentos mais aprofundados sobre determinados aspectos considerados relevantes para uma formação enquadrada na área das humanidades.

A planificação prevê a auto colocação de questões essenciais segundo Maria Cândida Proença<sup>127</sup>, como modo de organizar as ideias, constituindo ao mesmo tempo uma linha orientadora, como se de um inventário de necessidades se tratasse ou de uma *checklist*. O nome que lhe dá é o de “pré-requisitos”. Estes pré-requisitos ajudam a estabelecer objectivos, conteúdos, métodos, estratégias, recursos, um calendário e, por fim, uma avaliação.

Existem, comumente três tipos de planificação, cada uma com um objectivo distinto. A planificação a longo prazo, que nos permite ter uma visão de conjunto, da

---

<sup>127</sup> Cf. Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 173.

súmula de unidades previstas<sup>128</sup>, a planificação de médio prazo e a planificação de curto prazo, i.e., aula a aula.

### **3.2. A Planificação na Unidade Didáctica**

Muitas vezes existe a tentação, seja por conhecimentos menos consolidados, seja por falta de tempo ou pela garantia que os manuais, hoje já largamente ensaiados e sancionados pelo MEC conseguem prover, a par das indicações e recomendações que emanam, são poucos, pelo menos, no início de carreira, que encetam pela pesquisa e propugnam por uma autonomia, sem no entanto esquecer as traves mestras obrigatórias.

A planificação suporta e justifica as opções do professor; relembra-lhe, em traços gerais quais são as opções que deve tomar, que objectivos se pretende atingir e como é que os vai operacionalizar e avaliar. Sem a planificação, é muito fácil cair no engodo de uma aula livre que vai acontecendo ao sabor do acaso. Nem de aula-oficina pode ser apodada. É conveniente que nos “verdes anos” o professor adopte esta medida preventiva de um eventual desnorte e descontrolo da sala de aula.

Como nos diz Miguel Monteiro, para planificar é «[...] fundamental que o professor conheça os seus alunos»<sup>129</sup>. Não poderíamos estar mais de acordo. Aliás, como seria possível entender os diferentes níveis emocionais e cognitivos de modo a adaptar por um conjunto de estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades ou constrangimentos? Infelizmente, o professor nem sempre tem a oportunidade de conhecer os seus alunos como seria desejável.

Muitas vezes, o plano das intenções, sempre boas, não consegue ultrapassar os obstáculos causados pela casuística do concreto, pelas leis, pelos regulamentos e outros instrumentos de regulação -, não que eles sejam dispensáveis mas, ao serem escamoteados, cedo se percebe que não há grande espaço de manobra para o tão propalado “construtivismo” que seria desejável, assim como a auto-regulação.

---

<sup>128</sup> Como o programa sugere, pela sua organização por temas, estes podem ser subdivididos em unidades didácticas, e estas por sua vez, decompostas em planificações diárias.

<sup>129</sup> Cf. Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, 2001, p. 33.

O primeiro contacto que se tem com a turma é muito importante, pois dele pode resultar, se bem sucedido, a criação de laços empáticos que venham a actuar como facilitadores de comunicação. É também neste momento que os alunos compreendem (ou não), o lugar e o papel que cada um desempenha, sem prejuízo de nenhum deles. Um professor deve ser uma pessoa confiante, transmitindo tranquilidade, sabedoria e compreensão, sem no entanto ficar nos antípodas entre o autoritarismo e a indulgência displicente. Estas aceções são tão mais eficazes quanto mais cedo se iniciarem. Podem não resultar com a mesma intensidade em contactos segundos e efémeros no tempo<sup>130</sup>. Requerem um trabalho de continuidade, continuidade essa que por vezes não se enquadra num dos seguintes planos: a vontade pessoal do professor ou a sua disponibilidade face aos compromissos lectivos e extra lectivos. Como exercer assim uma tutoria eficaz? Não pode ser realizada no contexto da Sala de Aula por causa do actual número de alunos por turma. Fora deste contexto é ainda mais difícil arranjar um espaço temporal e por vezes físico, onde se possa proceder a essa tutoria ou orientação.

Apesar dos possíveis constrangimentos que referimos, é importante, pois, estabelecer uma Avaliação Diagnóstica, aliás recomendada antes do início de cada unidade, subunidade, tema ou subtema. Esta informação é muito importante, tendo um carácter formativo que permite saber de que ponto do conhecimento parte cada aluno<sup>131</sup>, aferindo uma escala de progressão na aprendizagem.

É necessário arranjar estratégias para poder acomodar de modo não conflituante os diversos níveis ou estádios de conhecimento. Como fazer com uma turma de 30 alunos, partindo do princípio que existem pelo menos três grupos distintos, possíveis de verificar quase sempre em todas as turmas: cognição alta, cognição mediana e cognição baixa ou deficitária? Traduzindo esta tipificação de turma para termos mais regulares, resultaria que teríamos dois extremos (os bons alunos e os alunos menos

---

<sup>130</sup> Não é possível, por vezes, no âmbito da leccionação consignada nos seminários de IPP conseguir o período ideal e acompanhar a turma desde o início. Se o acompanhamento é feito desde o início do ano lectivo e, cumulativamente, o professor cooperante tem a turma pela primeira vez, não a seguindo de anos anteriores, a possibilidade de adesão à “novidade” de um novo professor estagiário é maior. Isto é tanto mais verdade à medida que se vai avançando nos anos de escolaridade.

<sup>131</sup> Mais uma vez, partimos de uma concepção de um modelo ideal que nem sempre se consegue por em prática. Implicava uma disponibilidade muito grande por parte do professor e uma dilação na leccionação dos conteúdos programáticos previstos.



bons) e, um grupo que acomodaria a maioria dos alunos, os alunos medianos. Os bons alunos podem quase ser deixados em “autogestão” -, com pouco esforço conseguem-se resultados satisfatórios; os alunos medianos são muitas vezes o alvo dos esforços dos professores, pois se se “distráírem” com os alunos menos bons, correm o risco de perder a turma numa corrida pelas avaliações. Falamos no plural, porque quer o professor quer o aluno é objecto de avaliação.

Um professor que tenha continuamente turmas com baixa consecução incorre no risco de ser etiquetado pelos seus pares, alunos e encarregados de educação como sendo um mau professor. Acontecendo esta “distracção”, pode permitir, num momento de fraqueza de princípios levar a cair num de dois extremos: ou ignora os alunos menos bons, fazendo deles um “bode expiatório” de um sistema que diz promover a igualdade e propugna por uma dotação de alunos com uma aquisição de independência gradual, no papel mas, que não cria as condições necessárias, nem em termos de espaços pedagógicos, nem no tempo a que cada turma tem direito nesses espaços, nem tão-pouco dá condições para uma tutoria eficaz, por parte dos professores.

A matemática por vezes ajuda a clarificar a exposição: quantos olhos podem controlar dois olhos? Se pensarmos nos actuais mínimos, serão 52 olhos ou, no máximo, 60 olhos. São muitos olhos, por vezes, cada um deles, detentores de uma vontade própria<sup>132</sup>, embora não queiramos com isso significar que exista uma visão estereoscópica exagerada. Apenas queremos realçar que há quem tente, nestas condições um ensaio (só pode ser considerado como tal) a um construtivismo. Fica claro que a ZDP será impossível, nestas condições, de ser determinada com honestidade intelectual por parte do professor, muito menos ser implementada.

### **3.3. A descrição das Aulas**

Observar não é uma tarefa muito complicada se compararmos com a tarefa de leccionar. Só pela prática é que se consegue avaliar da real dificuldade que é leccionar uma aula. Existem várias etapas até que esta possa ocorrer de forma regular. Embora

---

<sup>132</sup> Por uma questão de simplificação, a questão poderia ser reformulada do seguinte modo, indo por pares: - Quantos pares de olhos podem, no mínimo, ser mantidos sob controlo um único par de olhos? 26 pares e no máximo 30 pares.

quem observe possa ter uma visão de “helicóptero”<sup>133</sup>, o mesmo já não acontece a quem se vê do outro lado da “barricada”. Mesmo com o fenómeno de sobreposição, o professor não consegue controlar tudo o que se passa à sua volta – e muito se passa. Só com a experiência que os anos emprestam é que vai sendo possível aumentar o grau e a velocidade com que fazemos associações, revisitamos mentalmente situações passadas em aulas anteriores, noutras turmas, noutros anos ou que resultam do intercâmbio entre professores e que nos fazem adquirir um poder de “adivinhação”, i.e., com um apurado grau de precisão, da previsibilidade da possibilidade da ocorrência de determinadas situações.

É desta presciência de situações que possam consistir um entrave ao processo de ensino-aprendizagem de que o professor tem que estar alerta, pondo-lhes fim antes mesmo de começarem.

É evidente que, a nossa breve incursão pela prática lectiva não nos deixou espaço para o pleno desenvolvimento de aptidões que permitissem atalhar o surgimento de pequenos focos de instabilidade, embora este ano o mestrando se tenha sentido mais confiante.

Sabendo nós que uma voz de comando deve ser dada sem hesitações titubeantes e que esta deve ser confirmada e reafirmada com a mesma firmeza, de modo a dissuadir os *claudicantes juvenis*<sup>134</sup>, vê a sua eficácia aumentar, quanto mais cedo o contacto entre o professor e a turma se dá e, quanto maior for a sua permanência com a turma. Apanhando esta num pequeno “intervalo”, raramente, se forem avessos à novidade e à mudança, aderem à inclusão de um elemento que eles consideram estranho ao seu processo de aprendizagem, ao seu quotidiano.

---

<sup>133</sup> Este exemplo metafórico foi utilizado pelo Prof. Doutor Miguel Monteiro nos Seminários de IPP3 e Metodologia do Ensino da História, como forma de reforçar a ideia de que é necessária a supervisão; o professor em acção não consegue captar todas as interações realizadas na Sala de Aula, por maior que seja o seu princípio de sobreposição, ao atender a todas as iniciativas que são desencadeadas pelos seus alunos, principalmente as acções que ele próprio desencadeia e o impacto que estas têm na Sala de Aula e nos seus alunos.

<sup>134</sup> No sentido de faltarem ao cumprimento dos seus deveres.

Notámos isto precisamente quando fazíamos pedidos, hoje, reforçávamo-los amanhã mas, depois de amanhã, já lá não estávamos para poder sancionar e penalizar quem não os tivesse executado.

Havia um certo cepticismo em relação à novidade e um método de leccionação diferente daquele a que estavam habituados desde o início. Uma aula com recursos multimédia pode ser mais apelativa mas também pode propiciar a que o aluno se sinta mais relaxado e se deixe ir ao sabor do que vai vendo e ouvindo.

Num dos pontos que a professora cooperante nos alertou foi para o facto de os alunos não estarem a tomar apontamentos, o que nos levou a “corrigir” essa situação na aula seguinte – mesmo assim, os alunos comunicaram-nos dispor de um *e-mail* da turma, para onde poderia enviar os ficheiros de *PowerPoint*, evitando-lhes o tempo que gastariam a fazer uma coisa a que já estavam habituados mas numa pequena variante – substituíam-se o “ditado” por “cópia”.

Este pode ser um efeito da falta de entrosamento entre professor-alunos. Estes alunos foram confrontados com outro método de leccionação, iniciando-se as aulas com recurso ao *PowerPoint*, onde se colocavam questões prévias, as quais deveriam poder ser respondidas ao longo da aula.

Apesar da tentativa de interacção com os alunos, estes mostraram uma receptividade no limiar do q.b. O método habitual, na interpretação de textos era cada um ler uma passagem e depois sintetizarem as ideias principais – caso não conseguissem ou não houvesse adesão, a professora faria a síntese e, dessa feita, eles teriam que a transcrever para o caderno. No nosso caso, colocámos os alunos a lerem excertos dos textos mas, a cada duas leituras, a terceira era obrigatoriamente de síntese – isto quebrava a habitual apatia dos alunos que delegavam no conhecimento da professora e na professora, a sua responsabilidade de prover a solução/síntese/ditado. *Das ist eine diktat!* Este pormenor não é totalmente estranho em aulas não só de História mas, principalmente nas aulas de História, pois socorrem-se muito de documentos, maioritariamente disponibilizados nos manuais adoptados. Preferem muitas vezes a síntese já mentalizada pelo professor do que as suas próprias sínteses,

como nos dizem o estudo elaborado por Maria Isabel Afonso, que embora tenha uma amostragem restrita, reproduz fidedignamente o sentir do 10.º C: «Quanto ao uso do manual escolar pelos alunos em sala de aula, 3 dizem usá-lo frequentemente e 3 usam quando o professor o solicita e essencialmente, para a leitura e análise das fontes. Afirmam preferir “ouvir a explicação do professor”. Fora da sala de aula, a maioria dos alunos (5) usam o manual às vezes e 1 aluna raramente usa. O manual é usado fora da sala para estudar, nomeadamente para os testes e para resolver as actividades que os professores solicitam. Três alunos dizem achar aquele “manual difícil” e preferem “estudar pelos apontamentos da professora.”»<sup>135</sup>.

Os recursos multimédia que acompanharam as aulas leccionadas, as quais se distribuíram por duas semanas, de segunda-feira a quarta-feira, respectivamente 100m, 100m e 50m, perfazendo um total de 9 aulas<sup>136</sup>, visavam complementar em parte, a informação que os alunos dispunham no seu *manual* e no *caderno do aluno*<sup>137</sup>. Os *slides*<sup>138</sup> constituem um auxiliar que permite aos alunos formar uma compreensão do todo, sem no entanto revelar todas as respostas, criando uma espaço para o trabalho na sala de aula e para o seu desenvolvimento.

A abertura da unidade didáctica por nós leccionada iniciou-se com uma aula supervisionada e foi realizada com a subunidade 1.2.1 A Expansão Agrária e o Crescimento Demográfico da unidade 1.2 O Quadro Económico e Demográfico – Expansão e Limites do Crescimento, parte integrante do Módulo 2: O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências.

Esta unidade será objecto de comentário autónomo, mais adiante. Para já, fazemos o enquadramento da matéria numa linha conceptual que utilizámos como fio condutor tomando como premissa o subsídio que o manual do aluno nos apresenta: «Passado o ano mil, o Ocidente conhece um período de acentuada prosperidade económica. A área

---

<sup>135</sup> Cf. Maria Isabel Afonso, *Manual Escolar: Guia de Estudo ou Prática de Competências? Estudo com Professores e Alunos do Ensino Secundário*. História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 119.

<sup>136</sup> A contabilização é feita por blocos de 50m. 1 aula = 1 bloco de 50m. 100m = 50m + 50m = 2 aulas.

<sup>137</sup> Quer o Manual quer o Caderno do Aluno são da Porto Editora, *O Tempo da História: História A – 10.º ano*. Vide Bibliografia.

<sup>138</sup> Cf. o Anexo I – Os PowerPoints das Leccionadas, que contém o bloco de aulas leccionadas de 21 de Janeiro de 2013 a 29 de Janeiro de 2013.

cultivada expande-se, arrancando às florestas espaços até aí bravios. Novas técnicas agrícolas fazem crescer a produtividade das terras, esconjurando o fantasma da fome, sempre presente nos tempos medievais. Melhor alimentada, a população cresce, tornando a Europa um «mundo cheio». Beneficiando do clima de paz, de estabilidade e de abundância, a cidade renasce. No interior dos seus recintos amuralhados afadigam-se os homens de ofícios, organizando-se o mercado, circula a moeda. As vias comerciais, há muito desactivadas, fervilham agora com um imenso tráfego de homens e mercadorias. No século XIV, esta conjuntura de prosperidade chega ao fim. Rompe-se o equilíbrio demográfico, sempre frágil, sempre dependente da abundância das colheitas. A fome instala-se e, a meio século, a peste devasta a Europa, cidade após cidade, região após região. Os ganhos populacionais perdem-se e o Ocidente mergulha, de novo, numa crise acentuada»<sup>139</sup>. É neste quadro que se desenrola a unidade didáctica que leccionámos.

Os alunos efectuem um percurso quase sinusoidal, onde começam por um período de recuperação e desenvolvimento. Atravessam essa prosperidade e assistem à criação de uma nova classe, a Burguesia, resultante do mercado de trocas, gerador de um sistema financeiro cada vez mais aperfeiçoado, com Banqueiros, Cheques, Letras de Câmbio, possíveis devido aos excedentes de produção, ao estabelecimento de rotas comerciais nas quais se encontram as feiras internacionais, até ao declínio. Esse declínio acontece com a imprevisibilidade, i.e., com anos de más colheitas, face a uma “superpopulação”, onde escasseiam recursos. Assiste-se novamente a uma migração das cidades para os feudos e suas zonas limítrofes, onde estavam mais a salvo das parcas condições de higiene existentes na cidade. É precisamente através das rotas comerciais, e da navegação, que chegam aos portos europeus os ratos infectados com a pulga, a qual transportava a bactéria *Yersinia Pestis*, neles hospedados. A sua habilidade de dar saltos de cerca 30cm a par das frágeis condições de higiene, subnutrição, faz com que ela se transforme numa pandemia europeia que “apaga” um grande número de almas. Grassa a fome, as guerras e a peste, denominadas de *trilogia negra*.

---

<sup>139</sup> Cf. Célia Pinto do Couto, Maria Antónia Monterroso Rosas, *O Tempo da História / 2.ª Parte / História A 10.º Ano*, 1.ª ed., Porto: Porto Editora, 2012, p. 11.

As aulas que fomos leccionando ao longo de duas semanas percorreram estes caminhos, onde no final tínhamos um esquema que ia sendo parcialmente desvendado à medida que se ia progredindo nos conhecimentos.



**Quadro 3 – Esquematização das causas/efeitos da Prosperidade e Depressão, no séc. XIII.**

(Esquema 1 – A comparação entre as conjunturas de Prosperidade e Depressão.

Fonte: Manual do Aluno, adaptado.)

Podemos ver a involução das manchas pretas que tapam este esquema e que vão desaparecendo de aula para aula<sup>140</sup>. Aqui, encontram-se todas as áreas desvendadas mas, é possível vê-las nos *PowerPoints* das aulas leccionadas.

Tentou-se, sempre que possível, estabelecer paralelismos entre situações ou fenómenos do passado com situações análogas no presente, de modo a facilitar a compreensão. Foi sempre tentado ancorar os novos conhecimentos em conhecimentos prévios.

<sup>140</sup> Cf. o Anexo D – Suporte multimédia das aulas leccionadas.

### **3.3.1. A observação da aula leccionada pela Professora Cooperante**

Para a observação das aulas leccionadas pela professora cooperante, a Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Cluny, tivemos em conta as recomendações do Prof. Doutor Miguel Monteiro, advenientes do Seminário de IPP1, renovadas em IPP2 e IPP3, onde nos faz notar que “estamos na sala de aula, não para avaliar o professor titular mas sim para aprender o modo como gere a sala de aula e as estratégias pedagógico-didáticas que adopta e como elas se vão transformando dinamicamente à medida que a aula se desenrola”, assim como no Seminário de Metodologia da História, assim como as indicações de Albano Estrela: «A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores [...] Com efeito, é duvidoso que a formação teórica recebida (quando existia) assegurasse ao jovem aspirante a professor a capacidade de identificar os fenómenos ocorridos e detectar as suas relações ou lhe permitisse situar-se criticamente face aos modelos em presença.»<sup>141</sup>. Esta afirmação é verdadeira, quer seja na aula que o mestrando assiste como aquela que ele lecciona. Por essa razão é que existem as reuniões realizadas entre o professor cooperante e o mestrando no final das aulas, sejam elas leccionadas ou assistidas por ele, de modo a corrigir-lhe pontos de vista que lhe tenham escapado, sendo que estes ocorrem com maior frequência quando lecciona do que quando assiste.

A observação que o mestrando realizou foi, utilizando a divisão de Albano Estrela<sup>142</sup>, a de carácter naturalista.

Com um estilo muito próprio, enriquecido pela experiência acumulada que tem e corroborada pelo seu currículo académico, segue um modelo de ensino semi-directivo, onde vai alternando a exposição com a leitura e interpretação de textos, sintetizando com esquemas no quadro umas vezes, ditando sínteses por outro lado. Exerce um total domínio na sala de aula. As suas aulas são tranquilas no que concerne ao domínio dos conteúdos, havendo transições pacíficas e sequenciais dos conteúdos leccionados. A sua assertividade faz vacilar o mais estroina ou indolente dos alunos, pois estes sabem

---

<sup>141</sup> Cf. Albano Estrela, *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, cop. 1994, p. 57.

<sup>142</sup> Albano Estrela divide em três, as linhas de observação: 1.<sup>a</sup> Sistemática; 2.<sup>a</sup> Naturalista; 3.<sup>a</sup> Participante. Cf. Albano Estrela, *op. cit.*, p. 63.

que as suas “estratégias” não encontrarão eco no seio da paciência da professora, mais interessada em que eles de facto aprendam do que ver-se enleada de ardis dilatórios por parte destes para que impeçam o progresso da aprendizagem<sup>143</sup>.

A aula que elegemos<sup>144</sup>, por amostragem, de todo o conjunto de aulas a que assistimos da docente foi a aula que estava prevista para ser a aula de transição<sup>145</sup> para o bloco que o mestrando havia de leccionar. A aula, de 50m de duração, ocorreu no dia 9 de Janeiro de 2013, num quarta-feira, o último dia da semana em que a turma do 10.º C tinha a disciplina de História, no horário das 12h15m – 13h05m<sup>146</sup>.

A aula é iniciada com o sumário, como era regulamentar. Há um grande uso do manual por parte da professora, do qual faz um uso intensivo da leitura de textos nele constante e adopta a estratégia da leitura em voz alta por parte dos alunos. Chama os alunos à colação para fazerem por si uma síntese. Como reforço, e, de modo a que estes possam, sem margem de erro, ter um resumo da matéria leccionada, opta, no fim de cada item da matéria por fazer uma síntese em voz alta, a qual os alunos prontamente transcrevem para os seus cadernos. Apesar de ser um ditado, permite-lhes ir constituindo uma espécie de sebenta pela qual podem estudar mas está longe de lhes prover a autonomia de pensamento, problematização e pesquisa.

Os alunos, aproveitaram as sínteses, na nossa opinião, não mostrando um grande interesse quando questionados pela professora em responder. Há uma franja de alunos, muito diminuta por sinal que sabe a matéria, domina-a e mostra interesse.

Não houve insubordinações dignas de nota – apenas uma aluna obstinada que mostrou resistência na transcrição do ditado para o seu caderno. Foi admoestada várias vezes pela professora, até esta perder a paciência; quando anuiu ao pedido já foi tarde

---

<sup>143</sup> Cf. o Anexo F – A Aula Observada de Transição.

<sup>144</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>145</sup> Esta aula, apesar de ser suposto ser uma aula de transição, essa transição só acabou por ocorrer efectivamente passada uma semana, a 21 de Janeiro de 2013, por questões que se prenderam com o término do bloco anterior.

<sup>146</sup> Pode parecer despiciendo mas, sendo a última vez que têm essa disciplina de História nessa semana, tendo sido antecedida do dia (terça-feira) em que têm o maior número de horas na escola (7,5h) acrescido do facto de ser próximo da hora de almoço, estamos em crer que provoca uma certa inquietação que leva a que os alunos estejam menos atentos. Um outro factor determinante é o facto de ser a última disciplina do dia.



demais – a professora dá ordem de saída da sala de aula, mandando-a aguardar por ela no Conselho Executivo, para resolverem este incidente. A professora mostrou à aluna e à turma pulso forte, pois a aluna não queria sair da sala de aula. Não podemos esquecer que a professora era também a sua Directora de Turma, embora o respeito seja ou deva ser independente da posição que se ocupa – Professor ou Director de Turma.

Importante é o aviso que a professora faz, ao fazer notar que devem analisar a linha conceptual, para verificarem que vão efectuar um “salto espácio-temporal”, i.e., vão passar do século V para o século X, aproximando-os da unidade didáctica que viria a dar. É a partir da acalmia das guerras que se vai assistir ao crescimento demográfico. Mercê do reaproveitamento do esforço humano que passa das guerras para os campos, com os Senhores e os Monges a empregarem trabalhadores e a atribuírem-lhes glebas. O arroteamento, a utilização de novos métodos, como o afolhamento trienal, o uso de fertilizantes e o uso do ferro nos utensílios da lavoura, em especial no arado, permitindo fazer sulcos mais profundos, aumentando o sucesso das sementeiras, têm como consequência a produção de excedentes que levam a uma redução da fome, a par de um aumento da taxa de natalidade. Os excedentes vão também ser responsáveis pela intensificação do comércio. Só a partir de meados do século XIII é que se começa a assistir a uma conjuntura de factos que conduzem ao declínio demográfico e económico.

### **3.3.2. A Aula Supervisionada**

Para a aula supervisionada<sup>147</sup>, lemos, propedeuticamente a obra de Isabel Alarcão e José Tavares como forma de acertar estratégias que fossem ao encontro das expectativas do observante face ao observado. Há medida que o mestrando ia continuando a sua leitura, apenas confirmava através de outros autores (mencionados supra) de que o professor supervisor tinha uma missão clara: aferir o que se passava na sala de aula com o seu mestrando e apetrechar-se de dados que lhe permitissem confrontar as opiniões do professor cooperante e fazer um juízo abalizado e isento. Concluimos então que a missão principal do supervisor é ajudar: «Embora não seja

---

<sup>147</sup> Cf. o Anexo I – Os *PowerPoints* das Aulas Leccionadas. Corresponderá ao primeiro conjunto de fotografias dos *slides*, pois foi a primeira aula leccionada pelo mestrando.

fácil nem desejável enunciar de um modo rígido as tarefas de supervisão, poderíamos, no entanto, indicar algumas que nos parecem imprescindíveis, seja qual for a situação. Todas elas estão subordinadas a um verbo fulcral: ajudar (a desenvolver-se como professor).»<sup>148</sup>.

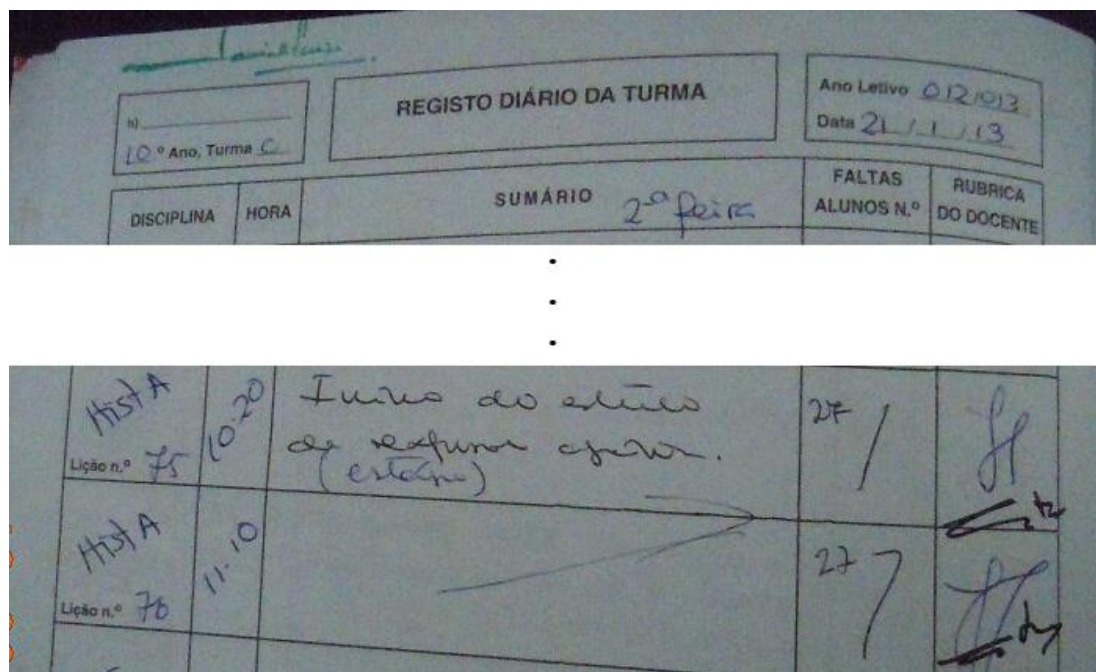
O mais importante desta relação entre supervisor e professor supervisionado é que tendo cada um funções distintas, sendo o supervisor responsável pelas tarefas de supervisão junto dos professores e, o professor supervisionado responsável pela execução das tarefas de ensino junto dos alunos, ambos se encontram numa área de intercepção que reside na “observação” e na “reflexão dialogada”. É desta reflexão dialogada, obtida pela observação do supervisor que ambos, supervisor, professora cooperante (também ela supervisora) e professor supervisionado acertam estratégias com vista ao aperfeiçoamento do professor em estágio<sup>149</sup>.

A aula supervisionada esteve a cargo do responsável do Seminário de Iniciação à Prática Profissional 3, o Prof. Doutor Miguel Monteiro, onde decorre a experiência lectiva dos mestrados. A aula supervisionada marcou o início do bloco de aulas que o mestrando leccionou, tendo ocorrido no dia 21 de Janeiro de 2013, segunda-feira, com a duração de 100m, i.e., das 10h20m às 12h00m.

---

<sup>148</sup> Cf. Isabel Alarcão, José Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica / Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* / Isabel Alarcão, José Tavares. 2.<sup>a</sup> ed. revista e actualizada. Col. Ciências da Educação e Pedagogia, Coimbra: Almedina, 2003, p. 56.

<sup>149</sup> Estas reflexões dialogadas não são exclusivas do supervisor -, a professora cooperante também as tem com o mestrando no final de cada aula por si leccionada, apontando-lhe os erros a corrigir. A vantagem da visão do supervisor é de que não está impregnado de uma dinâmica já instituída – é alguém que vem de fora, sem a formatação existente. Ambos os pontos de vista, de um e de outro, são salutares e benéficos para o desenvolvimento do futuro professor.



**Figura 40 – Livro de Ponto da Turma 10.º C; sumário da primeira aula leccionada, aquela que foi também a aula supervisionada.**

A aula foi iniciada com a apresentação de todos os intervenientes, i.e., a professora cooperante, o professor supervisor e o mestrando. Após a apresentação, o mestrando escreveu no quadro o sumário: *O DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA E A SUA INFLUÊNCIA NO CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E ECONÓMICO.*

Optou-se por colocar um conjunto de questões, norteadoras para o decurso da aula mas também com a dúlice função de aferir conhecimentos prévios em relação aos objectos de estudo. As questões foram aquelas que estão expressas no *slide* representado pela Figura 41:

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO**

❖ **Questões a que vamos tentar responder em conjunto:**

- Porque é que as terras se encontravam incultas?
- Que influência tiveram os monges na expansão da área cultivada?
- Quais são as causas da expansão agrária?
- De que modo podemos relacionar o crescimento demográfico com a expansão agrária?
- Que influência teve a expansão agrária no comércio?



**Figura 41 – As questões apresentadas à turma, no início da aula.**

Para estas questões levámos a que os alunos nos arranjassem explicações que nos permitissem aferir o conhecimento prévio que das mesmas tinham. Fomos apontando no quadro algumas palavras que para eles estavam na origem dos acontecimentos. Indagámos um e outro aluno, tendo a preocupação de chegar a todos eles e, numa acção de reforço positivo, deixámos responder aqueles que, de braço no ar pediam para intervir, sabendo que a probabilidade de responderem acertadamente seria grande.

Fizemos, para que compreendessem mais facilmente, a ponte entre um conhecimento adquirido anteriormente, i.e., o *salvo-conduto* que a professora Isabel Cluny lhes arranjou para os fazer viajar no tempo cerca de quatro séculos, desde o fim do Império Romano até ao século X. Precisamente, é neste hiato de tempo, onde há uma desordem geral, guerras pelo poder, dos espaços deixados pelo Império Romano que se encontra a justificação para o *estado* em que as terras se encontravam, ao abandono. Servimo-nos desse conhecimento como ponte para o conhecimento que se seguia, i.e., como é que as terras começam a ser cultivadas, facilitando o raciocínio dedutivo lógico dos alunos. A um período de acalmia corresponde uma menor mortalidade, por motivo da diminuição das querelas, das guerras e um volver das pessoas à lavoura. Vimos quais as causas para a expansão agrária, desde a criação de maiores áreas de cultivo, com recurso à desflorestação e através da criação de grandes

arroteamentos, os quais eram propriedade de reis, senhores laicos ou eclesiásticos e monges. Perceberam a preponderância do cultivo da terra, da entrega de parcelas da terra para cultivo e da introdução de novas técnicas (afolhamento trienal), assim como o uso do ferro nas utensilagens para o arar da terra e a importância para as culturas e posteriores colheitas, a profundidade a que conseguia chegar a semente.

A introdução de imagens exemplificativas serviu como facilitador para a compreensão do passado como presente vivido. As pinturas de Pieter Bruegel, *o Velho*, como a que está retratada na Figura 42, são, apesar de distanciadas da realidade e mentalidade dos olhos de quem pinta, o quadro mais próximo que se pode ter da sociedade contemporânea do momento que retrata<sup>150</sup>. Houve uma preocupação em que a informação que era apresentada, não desvendasse imediatamente os objectivos a atingir mas que, antes sim, permitisse uma reflexão que apontasse caminhos. Muitas vezes esses caminhos pareceram-nos cheios do tão britânico *smog* que se adensava à medida que íamos prosseguindo no nosso afã de chegar à meta. Ao dar-mo-nos conta de que muitos dos alunos podiam perder-se nesse fumo espesso de informação aspergida por todos os cantos da sala, recobrávamos o fôlego e abrandávamos o ritmo a que agitávamos o turbúlo do conhecimento. Começando a ver-nos uns aos outros, dissipados que estavam os fumos, retomávamos a aula, aferindo aqui e ali se conseguiam reproduzir ou sintetizar as ideias que tinham sido expostas até ao momento.

---

<sup>150</sup> Este pintor será mais preponderante na aula destinada ao ponto 1.2.4 – A fragilidade do Equilíbrio Demográfico, onde Pieter Bruegel nos retrata, através de *O Triunfo da Morte*, que não há condição social que possa escapar ao flagelo da morte, de onde tivemos o cuidado de dividir o quadro em pequenas ampliações – numa delas vê-se um Rei rodeado de barris de moedas, completamente alheado ao facto de o estarem a roubar, terminal que estava a sua vida – nenhuma moeda comprará nem um minuto mais de vida.

1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

Módulo

2

UMA AGRICULTURA EM EXTENSÃO



“Plantação de milho medieval – colheita de milho de Agosto”, retratada por *Pieter Brugel, o velho*.

**Figura 42 – O Documento Iconográfico.**

Os alunos, devido a tanta agitação, acharam por bem, quedarem-se estáticos não fosse feita uma demanda de conhecimento com recurso a um método de que poucos são adeptos – o método aleatório. O mestrando também não acha este método o mais indicado mas, por vezes é a única forma que tem de garantir o direito à participação activa na sala de aula, mesmo na forma forçada.

Os *slides* sucederam-se, intervalando com texto e imagens, de modo a permitir que os aprendentes pudessem ter momentos de descontinuidade para não cair na monotonia de ter como pano de fundo apenas uma voz monocórdica, reprodutora de conteúdos, conteúdos escritos e apresentados defronte deles. Apesar disso, existe sequência, tendo sido estabelecida uma linha lógica de associações que conduzem os alunos pela expansão agrária e pelo crescimento demográfico. É seguida uma linearidade sequencial lógica de modo a que percebam os antecedentes e os consequentes. Não existem transições abruptas.

Sempre encorajámos os alunos a falarem, sem receio, sem vergonha, incitando-os numa participação activa num ambiente quase informal. Só sem sentirem receio de participar e, muitas vezes percebe-se o que está por detrás da recusa – a timidez, a falta de conhecimentos ou ambos é que podem evoluir, academicamente e profissionalmente.

Tentámos diluir estes constrangimentos e fomos indagando aleatoriamente todos os elementos da turma. Pudemos classificar, de modo genérico os alunos em três categorias:

- Os alunos que se mostram interessados em aprender e progredir, independentemente de quem lhes transmite o conhecimento. Correspondem geralmente aos alunos que têm melhores notas e que são mais participativos;
- Os alunos que, com algum sacrifício vão tentando acompanhar o que lhes é transmitido e pedido. Estes alunos serão os alunos medianos. São aqueles onde deve recair o nosso maior esforço, pois perdem facilmente o foco;
- Os alunos cujo grau de participação é próximo do nulo, pois não entendem a matéria, não encontram nela algum ponto de interesse e, no pior dos casos, nem querem perceber ou esforçar-se. Só quando instados é que têm uma reacção, quase anémica, em que se vêem compelidos a dar alguma satisfação àquilo que lhes é solicitado – salvo raras excepções, estes alunos encontram-se nas franjas mais baixas das classificações. Será interessante perceber o que está por detrás da desmotivação.

No final, lançou-lhes três questões<sup>151</sup> para responderem e procedeu à recolha das mesmas<sup>152</sup>, de modo a aferir se tinham percebido o que havia sido explicado.

Esta aula correu pacificamente, provavelmente por ser de audiência alargada e por estarem ainda pouco à-vontade. Embora tenhamos assistido a algumas aulas dadas pela

---

<sup>151</sup> Estas questões prendem-se com os seguintes assuntos: 1.<sup>a</sup> – Síntese da matéria dada; 2.<sup>a</sup> – Explicação da relação entre crescimento demográfico e expansão agrícola; 3.<sup>a</sup> – Indicação de 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico.

<sup>152</sup> Cf. o Anexo J – 1.º Trabalho: Síntese Escrita da Matéria dada. Cf., por exemplo, a resposta da aluna **Joana Lemos**, n.º 14. Os trabalhos encontram-se ordenados no suporte informático, devido à sua nomenclatura, sequencialmente, por número de aluno.



professora cooperante, nunca lhes ocorreu que o mestrando pudesse inverter os papéis e passar de espectador a professor e, a professor deles mais concretamente<sup>153</sup>.

### **3.4. A Problemática levantada pela Peste Negra**

A *Peste Negra* transporta os alunos para uma realidade inimaginável que se prende com o conhecimento científico da época, em comparação com o que hoje temos. Envolve conceitos de higiene e saúde pública, de demografia, comparável a algumas das piores guerras, ao mesmo tempo que levanta a questão do estigma social da doença, onde, à semelhança da Lepra, os doentes eram isolados e ostracizados. São situações que equivalem, salvo as devidas proporções, à comparação com o Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), embora neste, a taxa de sobrevivência seja hoje bastante superior, embora muitos dos retrovirais sejam apenas paliativos para um destino que se conhece de antemão, mais certo e mais curto do que aqueles que está desde a nascença reservado a todos os nados-vivos -, a morte!

A *Peste Negra* pode activar sentimentos de solidariedade – a tão apregoada cidadania, o respeito pelo “outro” e a procura de soluções que contribuam para a mitigação ou remissão do “problema”.

É também claro que o friso cronológico que marca a evolução da medicina, está patente no estudo do que foram os cuidados de higiene possíveis, em comparação com os que existem contemporaneamente. Envolve vários conceitos (ou a ausência deles, o que também leva em parte à questionação ou conflito latente), como o do saneamento básico, praticamente inexistente. É uma questão do foro do planeamento do feudo ou da cidade. A farmacologia também é chamada à colação: como se pode debelar

---

<sup>153</sup> Provavelmente por o processo ter sido interrompido, i.e., o mestrando foi assistir, às duas primeiras semanas de Geografia e História. Por ter começado a leccionar Geografia logo no início da terceira semana, teve que interromper a assistência às aulas de História, por incompatibilidade e quase sobreposição de horários (com folgas de 25m entre o término de uma aula de História na Penha de França e o início de uma de Geografia em Alvalade). Isto levou a que o mestrando quisesse quitar obrigação lectiva de Geografia primeiro e, por conseguinte, ter o tempo liberto para se poder dedicar à História, onde recaiu a escolha para a sua Tese de Mestrado. Curiosamente, e, provavelmente, por causa da faixa etária, quando informámos os nossos alunos de Geografia que, após a última aula, dada já a convite do professor cooperante, iríamos iniciar a nossa leccionação, volveram um –“vai dar-nos aulas de História stôr? Vai ser o nosso stôr de História?”, com um ar cândido como se quisessem uma continuidade também noutra área. É com pesar que o mestrando confirma que não conseguiu este grau de adesão, fosse pelo pouco tempo que leccionou, fosse pela dita interrupção, só apanhando os alunos no 2.º Período ou pela sua idade e pelo desinteresse que mostram, de uma forma genérica em relação a tudo o que não lhes tem um interesse imediato.



semelhante mal? Há uma série de variáveis que levam os alunos a tomar pulso à dimensão colossal de uma doença que se transforma numa pandemia, no estado actual, à época, do conhecimento médico-científico, assim como a preparação da população para um evento destas dimensões. Praticamente tão grave como a “Gripe Espanhola” de 1918, a qual dizimou milhares de almas, o povo não estava preparado para enfrentar uma bactéria gram-positiva como a *Yersinia Pestis*, como ainda hoje é difícil debelar o vírus da gripe A(H1N1)<sup>154</sup> e as suas variantes, conhecida como gripe pandémica.

O modo como esta bactéria se propaga, proporciona aos alunos o conhecimento das rotas do comércio, as quais permitiram uma difusão em larga escala. Para além disto, a vertente das relações humanas entre os povos ficam na memória de quantos ouvem, ao saber que uma das tácticas de guerra mais comuns era o facto de catapultarem os corpos mortos, putrefactos e infectados para dentro dos muros das fortificações, com o objectivo de causarem o maior número de baixas possível, tornando a conquista dos espaços através dos cercos mais eficazes; também aqui é possível encontrar um paralelismo com as actuais guerras biológicas, só que de forma mais rudimentar mas, no entanto, não menos eficaz e menos cruel.

Estes paralelismos entre o antes e o agora, podem proporcionar aos alunos uma abordagem mais simples, ancorando em conhecimentos actuais a compreensão que será necessária para os conduzir à dedução do que se pretende.

É na Peste Negra, num período conturbado, de dor e horror que os alunos podem encontrar algo que lhes desperte a curiosidade. Não obstante o “peso” psicológico que arrasta esta tragédia, é pela sua densidade de sentimentos, relações e contrastes que se forma um quadro capaz de mobilizar o interesse dos alunos. A comparação com o que se passou em Portugal, ajudá-los-ia a localizarem-se e a terem um sentimento de partilha na desgraça, i.e., conhecer a desgraça em português. Disso, dá-nos vivo exemplo uma das professoras mais conceituadas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Prof. Doutora Virgínia Rau, através da sua participação no

---

<sup>154</sup> Cf. World Health Organization, *Global Alert and Response (GAR)*, “Pandemic (H1N1) 2009”, [consultado a 19 de Agosto de 2013], disponível em WWW:<URL: <http://www.who.int/csr/disease/swineflu/en/>>.

Congresso Histórico de Portugal Medieval<sup>155</sup>. Vejamos uma das suas descrições: «A Peste Negra de 1348 que, segundo o testemunho dos contemporâneos e, na sua esteira, dos historiadores subsequentes, entrou em Portugal no mês de Setembro – mais precisamente no dia 29 – foi a mais terrível epidemia que assolou o país e que mais fundas marcas deixou na sua população e maior número de vestígios nos monumentos da época. Aterrados pelo espantoso número de vítimas, os espíritos, confundidos, pelas terríveis consequências de toda a ordem que daí advieram, foram naturalmente levados a aumentar mais ainda esse número, chegando a apresentar-nos cifras verdadeiramente inconcebíveis.»<sup>156</sup>.

Há uma escassez de fontes para o estudo das consequências sociais da Peste Negra e, como pudemos confirmar, a análise crítica de documentos deve levantar no historiador as mais devidas cautelas, *insight* esse que deve ser partilhado pelo aluno que frequenta a disciplina de História.

A História permite uma visão poliédrica. Há várias interpretações dos factos históricos – alguns verdadeiros, outros romaneados. Servirão ambos o propósito pedagógico que permita criar uma situação-problema que leve o aluno a querer estabelecer os níveis do eventual diferencial cognitivo que é criado, face a múltiplas interpretações de um mesmo facto? Acreditamos que a diversidade pode permitir ao aluno uma visão mais abrangente do objecto de estudo – perspectivas que o ajudam a burilar a sua própria interpretação dos factos históricos em estudo.

Trazemos à colação mais duas fontes, dois exemplos, sendo que um deles é de Antoine Artaud, com uma descrição muito vívida dos efeitos da Peste na sociedade e o outro é um romance sobre a Peste Negra, de Ponson du Terrail. A aprendizagem pode ser um composto de factos e da sua complementaridade com a produção cultural que é feita acerca desses mesmos factos e que permite “alimentar” a imaginação, funcionando como um agente “provocador” da cogitação.

---

<sup>155</sup> A. H. de Oliveira Marques, *Para o Estudo da Peste Negra em Portugal* / [A. H. de Oliveira Marques... [et al.] ; apresentação de Virgínia Rau]. Sep. de Bracara Augusta, “Congresso Histórico de Portugal Medieval”, v. 14-15, n.ºs 1-2 (1949-1950). Braga: [s.n.], 1963, 34 pp.

<sup>156</sup> Idem, *ibidem*, pp. 9-10.

### **3.4.1. Tomada de consciência de Cidadania**

A História tem um papel importante que auxilia à compreensão dos alunos no que diz respeito ao conceito de cidadania. Através do tempo ele foi evoluindo até à forma que hoje conhecemos. Ser cidadão, o dever de cidadania, a cidadania; há várias expressões que devem ser esclarecidas para que o aluno não se sinta perdido, inclusive o que é que o programa pretende ao introduzir o conceito de cidadania, o que espera que aprendem e para quê. Há o exemplo de ser cidadão romano, acepção totalmente diversa do que é ser cidadão hoje, pois não há [pelo menos legalmente assumido] escravos.

Não basta tomar consciência da cidadania; o estudo da História vem reforçar essa consciencialização: «A formação para a cidadania e o questionamento da história como factor fundamental da educação do cidadão formam dois temas da maior actualidade no âmbito da escola portuguesa e das suas transformações no processo de construção de uma sociedade e de uma escola democrática.»<sup>157</sup>.

A cidadania assume um papel cada vez mais preponderante, basta para isso consultar os actuais programas e vemos que, como já mencionámos, a cidadania não se encerra numa disciplina mas é transversal – com um objectivo quase *ad nauseam*, passando como que uma mensagem subliminar. Estaremos longe de uma “conformização” generalizada de forma a poder formatar os cidadãos para objectivos que podem não ser claros à vista desarmada? Não sabemos!

Continuando, «A prática da cidadania tem como seu elemento, certamente, uma conduta socializada, consciente de normas e dos constrangimentos justificáveis no quadro de uma comunidade [...] E todavia, sabendo concertar a acção com a acção de outros homens, o cidadão é, sobretudo, aquele que é capaz de tomar a iniciativa da acção e responder por ela. A formação para a cidadania há-de contribuir para a capacidade de intervenção solidária e pela avaliação dos seus resultados e da quota-parte da cada um nesses mesmos resultados [...] A cidadania é uma concepção de vida,

---

<sup>157</sup> Cf. Margarida Louro Felgueiras, Rogério Fernandes: *Questionar a Sociedade, Interrogar a História, (R)epensar a Educação* / Org. Margarida Louro Felgueiras, Maria Cristina Menezes. Col. Biblioteca das ciências do homem. Ciências da Educação ; 18. Porto: Afrontamento, 2004, p. 827.

um “dever-ser” que organize a nossa visão do mundo e dos homens, do presente e do passado. A cidadania tem a ver com o nosso modo de querer imaginar o futuro.»<sup>158</sup>.

### **3.4.2. Aproximação ao conceito de *Globalização***

Este tema tem como vantagem a aproximação ao conceito de *globalização*, pois torna-se claro que com o advento dos transportes marítimos e das rotas comerciais, é possível que um evento que afecta localmente um grupo de pessoas venha a afectar outros grupos que se encontram a distâncias consideráveis. A evolução económica que conduziu às trocas e à necessidade de criação de rotas comerciais, foi responsável pela propagação da *Yersinia Pestis*.

Também hoje é possível e está patente nos controlos fronteiriços, sejam eles por terra, ar ou mar, propagar doenças a uma velocidade muito maior do que era possível naquela época – tudo é mais rápido hoje. Há denodado cuidado, por parte dos consulados, quando existe uma ameaça real, a comunicarem aos seus países, no sentido de alertar a população para a perigosidade em que incorrem ao fazer uma deslocação para um determinado país.

A maioria dos países está apenas à distância de algumas horas. Um outro caso que poderia ser apresentado aos alunos era o da febre hemorrágica causada pelo vírus ébola<sup>159</sup>.

### **3.4.3. A importância da aprendizagem das “Lições” do Passado**

É pedagógico e normativo que os alunos de História possam deduzir que o conhecimento da História em geral e, a pequena grande história portuguesa, num contexto local mas inter-relacional tem um interesse muito grande e que, para além de os ajudar a conhecer o passado e a formularem indagações que sempre nascem quando se “esbarra” com o conhecimento coloca-os numa posição privilegiada, como se estivessem no cume de uma montanha, com uma visão abrangente do que os rodeia. Não podemos afirmar que a História se poderá reduzir ao estudo de sequenciações de

---

<sup>158</sup> Idem, *ibidem*, pp. 830-831.

<sup>159</sup> Cf. CDC, Safer – Healthier – People, *Special Pathogens Branch*, “Ebola Hemorrhagic Fever”, [consultado em 2 de Janeiro de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.cdc.gov/ncidod/dvrd/spb/mnpages/dispages/ebola/qa.htm>>.

acontecimentos ou factos, transformando-a numa ciência do previsível. Ajuda a compreender melhor o presente, pois enquanto História, os factos ocorridos estão inscritos numa cronologia e, como tal são irrepetíveis. Há, no entanto, um factor de similitude de variáveis que nos podem levar a induzir que em determinado momento, poderá ocorrer uma situação análoga, ressaltando os respectivos intervenientes, mal a acção se inscreva num dos pretéritos não conjuntivos ou no participio passado do “verbo” e passe a facto.

Convém notar que esta aprendizagem das “lições do passado” nem sempre teve a mesma fluidez; até à Revolução dos Cravos, eram “lições” condicionadas por um programa “autoritário”: «[...] era a formação dos jovens para a obediência, para a conformidade, para a aceitação dos limites impostos, para a colaboração activa e concordante com as determinações do poder e para a aceitação dos valores que elas reclamavam. Desse modo, a instituição e o seu funcionamento eram envolvidos num feixe de relações verticalizadas, que defendiam as hierarquias de acatamento incondicional.»<sup>160</sup>. É assim, importante perceber a liberdade que hoje existe, em oposição com uma escassez de possibilidades – também neste sentido e, porque há já um distanciamento relativo dos factos, a História contribui para o enriquecimento dos seus estudiosos, lembrando-lhes que o que hoje podem viver nem sempre foi um dado adquirido.

### **3.5. A Operacionalização das Aulas**

Na nossa leccionação, após uma breve incursão em IPP2, onde leccionamos um conjunto reduzido de aulas, tentámos um estilo semi-directivo, tendo em atenção o carácter recitativo com que por vezes se revestem as aulas leccionadas com o recurso a dispositivos multimédia – correndo o risco de, no afã de prover aos alunos a máxima informação possível, “afogá-los” prematuramente no desinteresse, pois neste arco de idades, todos eles já sabem ler. Este recurso deve ser utilizado com muita precaução pois pode produzir o efeito adverso de os alunos “desligarem” e, por consequência, o professor “perder” a turma.

---

<sup>160</sup> Cf. Margarida Louro Felgueiras, *op. cit.*, pp. 827-828.

É um equilíbrio difícil, a tarefa de manter a turma focada naquilo que pretendemos transmitir. Se o ouvido humano não comporta mais do que 20 minutos sem perder a atenção, segundo especialistas e, partindo do princípio que são adultos, pode-se calcular o impacto que terá em jovens aprendentes que são como autênticas “libelinhas esvoaçantes, errantemente à procura de algo que lhes desperte os sentidos”.

É complexa a implementação de técnicas construtivistas em sala de aula – requer tempo, formação adequada e experiência. Tentámos por em prática os ensinamentos que tirámos das leituras sobre pedagogia activa, de Miguel Monteiro na sua obra *O Ensino da História numa Escola em Transformação* e que pensamos que, apesar de ser sobre o Ensino da História, tem um carácter suficientemente generalista e abstracto, que serve para qualquer área. Basicamente, o professor não centra em si a única fonte de conhecimento, utiliza métodos activos promovendo: competências, aprendizagem pela acção, sendo o professor um facilitador da aprendizagem. No entanto, não esquecemos a importância que tem a observação de aulas para o futuro desempenho da profissão, assim como a importância da didáctica para o ensino, como nos faz notar Bernadette Mérenne-Schoumaker: «On peut, en effet, la définir come la discipline scientifique qui a pour objet l’optimalisation des apprentissages dans une situation d’enseignement ou de formation»<sup>161</sup>.

A aprendizagem da Geografia vai mais longe: «[...] a Geografia permite fazer a ponte entre as ciências sociais e as ciências naturais [...] A Geografia escolar tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento de competências nos vários níveis de escolaridade [...]»<sup>162</sup>. Mas, estendendo a ponte da Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Esteves, por onde atravessa Mérenne-Schoumaker, é a História que fornece o nexo na criação de tais pontes, relembrando que o passado é o presente já vivido.

Não caindo na tentação de seguir o título literalmente, ouve de facto transformações que operaram no íntimo do professor-aprendiz. Este já não pode ser mais alheio à dinâmica da sala de aula e ao facto de o processo de ensino-aprendizagem ser um

---

<sup>161</sup> Cf. Bernadette Merenne-Schoumaker, *Didactique de la géographie : Organiser les apprentissages*, 1.<sup>a</sup> ed., Col. Action!, [Bruxelles]: Éditions De Boeck, 2005, p. 9.

<sup>162</sup> Cf. Maria Helena Esteves, *Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa / Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo Esteves*. Dissertação de doutoramento, apresentada ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), Universidade de Lisboa, 2010, p. 16.

processo muito interessante quanto sensível. O equilíbrio reside em lançar desafios que sejam motivantes, mobilizadores e que num ritmo exacto consigam manter a alma jovem desperta, interessada e, por isso mesmo motivada. A questão do ritmo é muito importante e descobrimos que ela pode ser atenuada com recurso aos trabalhos em equipa, especialmente aqueles que são compostos por elementos heterogêneos, não caindo no erro de fixar os “bons” elementos de um lado e os “maus” do outro.

Uma estratégia passa por ter pelo menos um bom elemento por cada equipa. Esse elemento será o elemento catalisador que irá fazer com que as transformações necessárias à consecução se processem a um ritmo superior àquele que se daria se a equipa fosse homogênea, de uma mediania média-baixa.

É essencial controlar uma turma desde o início. Intervenções episódicas não levam a que sejam criados os laços necessários para uma empatia desejável.

O mestrando sai desta experiência bastante enriquecido, deixando aqui os seus denodados agradecimentos a todos quantos contribuíram para uma experiência que considerou bastante positiva.

### **3.5.1. A opinião dos alunos – do titubear às certezas irredutíveis**

Acompanhando as matérias curriculares com algum enfado, os alunos do 10.º C, mostravam o tédio de quem já tudo sabe mas, quando postos à prova, contrariavam, nalguns casos com perplexidade, a ideia que faziam de si próprios e dos seus conhecimentos.

Fizemos um inquérito anónimo que nos revelou que são alunos carentes e que se fosse dada mais atenção à parte emocional, estes reconheceriam no professor um amigo, um companheiro que os ajuda a par, na sua árdua tarefa de construir o edifício do conhecimento que no amanhã lhes permitirá serem cidadãos conscientes, úteis para si próprios, para a sociedade e independentes.

Mercê de um conjunto limitado de intervenções de leccionação episódicas, as quais não coincidem com o início do Ano Lectivo, faz com que os alunos não se mostrem muito receptivos a alterações às rotinas instituídas e que já se lhes entranharam nos

hábitos do seu quotidiano. A resistência à mudança, mesmo quando não são fervorosos adeptos do sistema que detêm, é motivo suficiente para criarem uma aversão inicial que vem dificultar o trabalho do professor. Nem todos os alunos mostram apatia e desinteresse; alguns são mesmo curiosos e, se tempo suficiente lhes tem sido dado com um novo método (face ao instituído), ter-lhes-ia concedido uma outra dinâmica. É também da maior importância o espaço psicopedagógico – uma sala de aula deficiente condiciona as opções que o professor tem e ao mesmo tempo é um estímulo à sua imaginação e capacidade de improvisar. Para captar a atenção de uma turma pode levar algum tempo mas, para perdê-la, basta apenas alguns segundos, um virar de costas, uma distração que pode ser, por exemplo, o esclarecimento de uma dúvida a um aluno. Neste caso, dever-se-ia chamar a atenção da turma e, passar a dúvida do particular para o geral, obrigando a turma a participar na resolução do problema levantado pela dúvida.

### **3.5.2. Tentativa de operacionalização dinâmica – *Diktat ist nützlich, denn wer schreibt liest zweimal, aber...***

Como se pôs na frase supra, o ditado é útil porque quem escreve lê duas vezes... mas não é o suficiente. Para além da leitura há que perceber o significado daquilo que está escrito, mesmo quando nos é apresentado das mais variadas formas.

Esta observação pode parecer um pouco dura mas foi observada de forma naturalista. Sem desmerecimento algum do denodado esforço da professora cooperante, na prossecução de estratégias que conduzissem ao sucesso escolar, num “teatro de operações” difícil, pois a motivação era fraca. Daí que os alunos, pelo menos alguns deles, tenham tentado plasmar a sua desmotivação nas insondáveis motivações do mestrando.

Tendo em consideração as diversas variáveis do ambiente pedagógico, tentou o mestrando inovar, face ao modelo tradicional a que estavam habituados, como forma de produzir um choque que os levasse a sair da letargia em que se encontravam. Ficaram, na sua maioria e inicialmente, desagradavelmente surpreendidos. Aos poucos, já começavam a notar que afinal o professor (mestrando), não exigia apenas – no fim da experiência que, lamentamos que tenha sido tão curta, começaram a sentir que talvez o professor (mestrando) se interessasse não só por “injectar” a matéria mas



que, genuinamente os quisesse por a trabalhar, quer individualmente, quer em equipa, dando-lhes uma outra dinâmica.

O mestrando insistiu que não tinham que ter vergonha em intervir e deviam habituar-se a expor os seus trabalhos individuais e de grupo à colectividade da turma. Asseverou-lhes que, com o tempo e a persistência, iriam ganhar mais à-vontade, até chegarem ao ponto inverso – em vez de se esconderem por detrás de uma capa de pretenso desinteresse, partiria de si o empenho em querer participar.

Para que haja adesão por parte dos alunos, estes têm que se sentir minimamente motivados, têm que ter interesse não só pela matéria leccionada mas também pela actividade que lhe estiver associada. O mestrando quis que saíssem da sua área de conforto, i.e., as magníficas sínteses que a sua professora lhes fazia, com a vantagem de lhes concentrar o estudo para os testes numa única sebenta.

Apenas sentiu o “reacender” do interesse quando lhes organizou uma tarefa onde tinham que trabalhar em grupo e, no final, participar e debater os resultados. Para além disso, havia responsabilidades distribuídas que os levou a empenharem-se mais, tirando um grupo que não esteve de todo motivado ao longo das sessões. Como já o referimos anteriormente, a turma foi dividida em 7 grupos.

Haveria outros problemas que alguns alunos da turma tinham e que o mestrando não “atingiu”, pois a informação que deles tinha, a nível individual era diminuta e não lhe permitia estabelecer relações de causalidade. Não se justificava um tal desinteresse por parte de alguns alunos que, por contágio, acabavam por aniquilar a ténue vontade de meia dúzia de alunos. Os resultados de consecução falam por si<sup>163</sup>.

Sentimos alguma consternação pelo seu insucesso, e assumimos na devida proporção, aquilo que nos cabe por direito, embora uma ínfima fatia do total, não nos tira o peso de sentirmos que podíamos e devíamos ter feito mais pelos alunos. Porventura seria uma tarefa mais fácil para um professor que não tem que se preocupar

---

<sup>163</sup> Cf. o Anexo E – Pauta de Frequência do 3.º Período do 10.º C, onde os resultados estão longe de serem animadores. A História, 5 não progridem, 2 ficam excluídos por faltas, 4 anularam a matrícula, o que, contabilisticamente nos dá um total de 11 alunos num universo de 27. Dos que progridem, 2 alunos ficam no limiar dos mínimos, com 9 valores, 3 alunos acabam com 10 valores, i.e., atingem os mínimos, 4 têm 11, tendo os restantes alunos valores que vão dos 12 aos 17 valores, a nota mais alta da turma.

com o facto de estar a ser avaliado, em várias vertentes, seja nos conhecimentos específicos, seja no modo de leccionar, as suas opções e o modo como consegue alavancar a vontade dos alunos para os fazer chegar todos a uma consecução de sucesso, para além das preocupações naturais, inerentes às obrigações que impendiam da resposta necessária às solicitações feitas nos seus seminários de mestrado.

Neste aspecto, o modelo de formação inicial de professores, onde um professor tinha à sua responsabilidade uma ou mais turmas durante um ano lectivo completo, dar-lhe-ia mais tempo para trabalhar com eles. A incógnita fica no ar... o resultado andaria muito longe daquele que acabaram por obter? Queremos pensar que sim, sem desmerecimento para ninguém.

### **3.6. Propostas Didácticas**

As propostas didácticas que trazemos à colação são fruto da reflexão do entrecruzar das teorias da aprendizagem com que tivemos contacto e a experiência de leccionação que tivemos *in situ*, nas escolas onde fomos colocados. Dessa reflexão resultou a tentativa de elaborar um esboço do que seria para nós, com influência directa nos alunos, uma experiência dinâmica e inesquecível de conhecimento, bem diferente daquelas que provemos, num ambiente naturalmente tenso porquanto estávamos a ser avaliados. Passado que está esse momento, ousamos propor um outro caminho, mais profícuo, no nosso ingénuo e pueril entendimento de tudo aquilo que aprendemos.

A nossa proposta didáctica assenta em vários pressupostos: o pré-diagnóstico do seu desenvolvimento deveria ser avaliado. Se nos é permitida uma extrapolação, é a da diferença que vai dos fatos confeccionados à medida, daqueles que são fabricados em série – não têm em conta determinadas particularidades do corpo a que se destinam.

Mesmo antes de activar a implementação da ZDP, é necessário tratar um outro aspecto muito importante e que leva a que os alunos **queiram, desejem** e, essencialmente, se **comprometam**, para atingir um determinado fim. Falamos da motivação mas, o que é motivação? John Keller responde-nos de modo simples:

«Motivation refers broadly to what people *desires*, what they *choose* to do, and what they *commit* to do.»<sup>164</sup>.

Como ensinar para diversos níveis cognitivos? Serão, porventura, no 3.º Ciclo os níveis atribuídos aos alunos, uma espécie de economia de mercado (como não há tempo para dedicar a cada aluno e, exponenciá-lo até ao seu desenvolvimento total, i.e., atingir o diferencial do desenvolvimento, a ZDP), daí que advenham os níveis 3, 4 e 5 correspondentes a três estádios cognitivos de consecução<sup>165</sup>. Os alunos poderiam, se trabalhados para a ZDP, a fim de atingirem todos, o nível máximo, pesasse o facto de poderem não concluir todos no mesmo tempo essa consecução? E se não atingissem, ficariam os alunos que beiraram a consecução, com o desenvolvimento mais atrofiado? O objectivo é que todos atinjam o mesmo nível mas seriam necessárias alterações à forma de leccionar, à disposição da sala de aula e também à composição das turmas.

É possível que existam diversos níveis cognitivos dentro de uma mesma turma? Como ensinar uns sem “perder” os outros? A própria Lei de Bases do Ensino prevê limitações ao número de alunos por turma quando esta tem alunos NEE e, fixou o número máximo destes alunos a 2 por turma, não podendo nesse caso a turma ultrapassar os 18 alunos.

O Ensino Secundário apenas é um prolongamento do Ensino Básico, onde se agravam apenas os sintomas, pois a matéria adensa-se, complexifica-se. A questão do ensino agrupado por níveis cognitivos traria vantagens ou, pelo contrário, iria agravar mais o “fosso” que os separa? Ou será preferível o cenário do *make-believe* (faz-de-conta), onde a estrutura física aparente nivela e iguala todos de forma aparente? Esta circunstância só é interrompida na paisagem da turma pelo eventual número de alunos repetentes<sup>166</sup> que cada turma acolha.

---

<sup>164</sup> Cf. John M. Keller, *Motivational Design for Learning and Performance* / John M. Keller / *The Arcs Model Approach*. New York – Dordrecht – Heidelberg – London: Springer, cop. 2010, p. 3.

<sup>165</sup> Tomámos como base o nível de consecução como sendo iniciado no nível 3. Os dois níveis que o antecedem não se traduzem em consecução, logo, como as competências mínimas ou metas não são atingidas, estes são ignorados para os devidos efeitos.

<sup>166</sup> Como o termo “repetente” tem uma conotação negativa, entenderam designar estes alunos por alunos que sofreram uma “retenção”. A palavra “chumbo” também ela foi sendo substituída pela mesma razão.

Há vários problemas associados aos níveis de consecução e, não podemos infelizmente escamoteá-los todos aqui. O começo é importante assim como o *feedback* que é provido ao aluno, para que este se possa orientar na resolução dos problemas que lhe são apresentados. Entendemos que é benéfica uma abordagem de problematização acerca das escolhas das escolhas (aquelas que derivam da construção dos manuais, os quais tentam reger-se pelas recomendações emanadas do MEC, até à selecção feita pelos responsáveis departamentais, tendo por fim, dentro do intervalo estipulado por estes, o escolha ou o livre arbítrio do professor<sup>167</sup>.

Para que se possa desenvolver uma proposta didáctica, há que enumerar algumas questões cujas respostas devem ser conhecidas antes de nos abalançarmos no planeamento:

- A comunidade local onde está inserido o aluno;
- O seu meio envolvente;
- A família e o local onde vive (permite aferir se tem condições ou não para cumprir as tarefas que lhe são solicitadas como T.P.C., para além do estudo complementar necessário);
- O programa para o ano em questão;
- A abordagem recomendada pela Escola;
- O Manual adoptado;
- A disponibilidade para a interdisciplinaridade, a ser praticada em articulação com os professores das outras disciplinas;
- Facilidade e constrangimentos decorrentes da gestão escolar.

Estes são apenas alguns aspectos que o professor que planeia a sua unidade didáctica deve ter em mente, para além do útil mas por vezes nefasto efeito de *pigmaleão*. Só assim poderá, não obstante poder errar, planejar uma unidade didáctica que seja pedagogicamente honesta, na medida em que aquilo que se solicita é possível de realizar pelos seus alunos.

---

<sup>167</sup> É evidente que o livre arbítrio a que nos referimos, está à partida condicionado a um subconjunto já definido pela hierarquia superior.

Uma das propostas didácticas para que o aluno consiga desenvolver as capacidades de auto-regulação, de que tanto necessita para ir adquirindo um grau de autonomia cada vez maior, face às pesquisas<sup>168</sup> que tem que efectuar para a resolução dos seus problemas, passa pelo seu conhecimento do modo como pensa e aprende, a metacognição, a qual lhe permite ir acertando estratégias. Tão importante como a motivação, para uma auto-regulação eficaz, é a criação de mecanismos de resiliência nos alunos.

Aplicar-se-á a todos os alunos? Não sabemos mas, podemos facilmente aferir, através de avaliações diagnósticas, quais são os que têm mais dificuldades de aprendizagem, mais baixa auto-estima, e, é sobre estes que é mais importante ensiná-los a serem resilientes<sup>169</sup>, embora também se possam detectar outras situações que por vezes vêm sinalizadas nos inquéritos socioeconómicos e faz com que aumentem os factores de risco a que os alunos possam estar expostos. Este conceito de recuperação aplica-se «[...] também ao reequilíbrio da saúde, física ou emocional. [...] é particularmente relevante para compreender e lidar com alunos em situação de risco [...] como pobreza extrema, fome, lares desagregados, alcoolismo, drogas, exposição à violência. Na escola, frequentemente esses mesmos alunos são submetidos a pressões adicionais, como repressão, a incompreensão, o preconceito, inclusive racial, a repetência crónica [...]»<sup>170</sup>.

Uma outra proposta didáctica, embora não sendo original, i.e., da nossa autoria, despertou-nos a atenção por acharmos o modelo interessante e uma aprendizagem

---

<sup>168</sup> Estas pesquisas, necessárias para qualquer trabalho de investigação, ou resolução de problemas, são nos anos iniciais, pesquisas orientadas, sob a tutoria de um professor ou colega mais velho (ou do mesmo ano, da mesma turma mas cognitivamente mais dextro), cuja experiência lhe permita ajudar com o necessário *feedback*, retorno esse que permita uma ou mais iterações, com outros pontos de vista e abordagens. O aluno, por sua vez, deverá já estar mais consciente dos seus processos de pensamento, de modo a poder controlar quais os processos de pensamento deverá aplicar para resolver o problema ou a tarefa que tem diante de si (metacognição). Cf. Maria Odete Valente, *Aprender a Pensar: Projecto Dianoia / Maria Odete Valente*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências – Departamento de Educação, [s.d.], p. 17.

<sup>169</sup> A “Resiliência” foi um termo utilizado na física (propriedade que alguns materiais têm de acumular energia, quando postos em esforço, sem que ocorra uma ruptura. Após essa tensão, pode haver ou não deformação nos materiais), de que os psicólogos se apropriaram e que, para o nosso caso é o que mais nos interessa. Então, a resiliência é a capacidade de resistir à pressão (a proximidade de uma avaliação pode ser uma situação considerada de pressão) ou a situações de choque (uma má nota pode ser uma situação de choque), ou superar obstáculos.

<sup>170</sup> João Batista Araujo e Oliveira, Clifton Chadwick, *Aprender e Ensinar / João Batista Araujo e Oliveira e Clifton Chadwick*. São Paulo: Editora Global, 2001, p. 153.

interessante para uma outra perspectiva de pensar a planificação. É o modelo *Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction* (ARCS), de John M. Keller, embora seja um modelo que possa ser implementado num vasto conjunto de estabelecimentos de ensino de índole diversa (escolas públicas, privadas, militares). É um modelo, como o nome do livro sugere (*Motivational Design for Learning and Performance*) virado para a planificação de um ensino-aprendizagem totalmente volvido para a motivação.

O modelo assenta cinco pilares do **ARCS**<sup>171</sup>:

- Criar e sustentar a Atenção: compreensão do modo como ocorrem os fenómenos da curiosidade, do aborrecimento, da sensação de pesquisa. Como estratégias temos, a captura do interesse, o estímulo à pesquisa e a manutenção da atenção;
- Estabelecer e suportar a Relevância: pela escolha da meta a atingir, pelos motivos da escolha, pela orientação e perspectiva futuras, pela orientação para a meta, o interesse, a motivação intrínseca, o fluxo e a transição. Como estratégias temos, as metas relacionadas, corresponder os interesses e ligá-los a experiências;
- Construir a Confiança: através da localização do controlo, da auto-eficácia: auto-realização, a eficácia do professor como gestor, a aprendizagem sem ajuda, o optimismo, a crença nas suas capacidades e a transição. Como estratégias temos, a construção do sucesso das expectativas, das oportunidades e a responsabilidade pessoal;
- Gerir os resultados para a Satisfação: através do reforço e condicionamento, através das relações entre o reforço extrínseco e a motivação intrínseca, da avaliação cognitiva e respectiva satisfação e a transição. Como estratégias temos a satisfação intrínseca, os resultados gratificantes e o tratamento justo.

É claro que estão subjacentes a estes itens um conjunto alargado de ferramentas de diagnóstico que permitem direccionar o desenho eficaz de uma planificação que tenha em conta os aspectos motivacionais dos seus aprendentes. Uma planificação didáctica,

---

<sup>171</sup> Cf. John M. Keller, *op. cit.*, pp. 75-192.

seja ela qual for e para quem for, arrisca-se a falhar os seus objectivos se não tiver em conta a natureza humana dos seus destinatários nem os seus contextos pessoais e plurais.

Uma motivação, i.e., o activar de uma volição é tanto mais eficaz quanto maior for o nível de assertividade e resiliência do aluno.

### **3.6.1. O ambiente propiciatório a novas experiências**

Não existem ambientes ideais, existem sim ambientes possíveis, que podem ser adaptados, se para tal houver vontade e empenhamento mas também liberdade de opções. O ambiente, para dentro da porta da sala de aula, é o professor que o faz. Se for um ambiente tumultuado, seja por insubordinação incontrolável dos aprendentes, seja pelo fraco pulso do professor, não existe a calma necessária para que uns possam falar e os outros possam ouvir, trocando constantemente e consoante a necessidade, estes papéis.

A este respeito, Luís Aires indica-nos caminhos, vivenciados na sua longa experiência de leccionação no Ensino Secundário, valorizando o respeito mútuo como uma pré-condição para um ambiente “saudável”: «[...] um ambiente devidamente organizado, de respeito mútuo, fundado na aceitação de certas normas comportamentais, constituía um pré-requisito para um ensino aprendizagem bem sucedido.»<sup>172</sup>.

O modo como a sala de aula se encontra disposta é da maior importância. O sistema tradicional, com as fileiras de mesas viradas para a ardósia, para o quadro, ou para o quadro interactivo tem os inconvenientes que, quem leccionou já conhece. Não permite uma fácil circulação, sem perder de “vista” os outros alunos.

O professor deveria ter uma disposição de sala de aula que lhe permitisse ter um fácil acesso a cada grupo de alunos. A disposição mista proposta Luís M. Aires parece ser interessante, pois segundo ele, permite que «[...] se conjuguem as apresentações

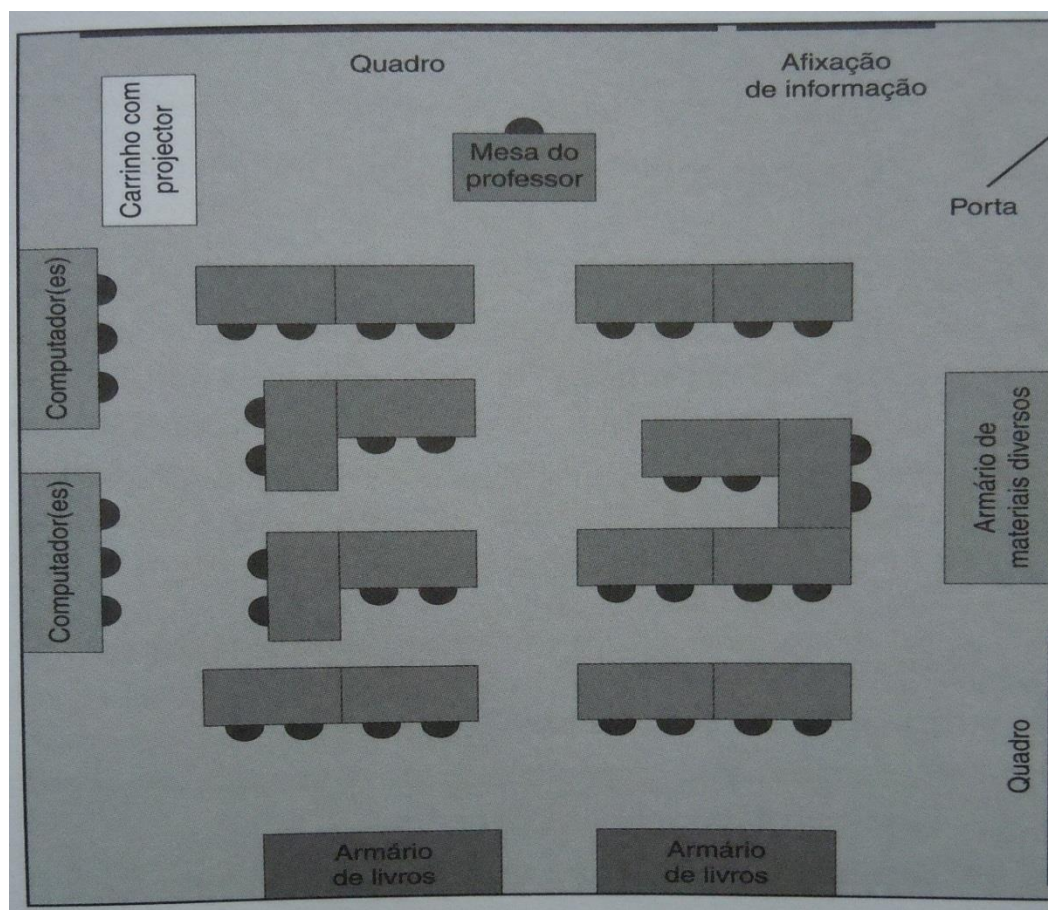
---

<sup>172</sup> Luís M. Aires, *Disciplina na Sala de Aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. 2.ª ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2010, p. 9.

do professor com o trabalho de grupo de alunos [...]»<sup>173</sup> e pode ser rapidamente conversível para o sistema tradicional, caso seja necessário.

Esta sala a que apodamos de “reconvertível” nem sempre se pode conseguir – está dependente também da projecção arquitectónica que é feita dos edifícios destinados ao ensino-aprendizagem.

Os projectos arquitectónicos para a construção de escolas devia prever o futuro, torná-las reconvertíveis, adaptáveis, reconfiguráveis, modulares. Para conseguir isto em parte, procederam ao arrasamento da antiga Escola Secundária Artística António Arroio<sup>174</sup>, para dar lugar agora a uma nova construção que ainda se encontra em finalização, embora já esteja em funcionamento.



**Figura 43 – A Sala de Aula “quase ideal”.<sup>175</sup>**

<sup>173</sup> Idem, *ibidem*, p. 72.

<sup>174</sup> Cf. Escola Secundária Artística António Arroio / Historial da Escola, [consultado a 2 de Agosto de 2013], disponível em WWW:<URL: <http://www.antonioarroio.pt/about/>>.

<sup>175</sup> Idem, *ibidem*, p. 73.



A arrumação ideal da sala de aula não existe mas devem estar criadas as condições para que alunos e professor possam comunicar entre si, com a celeridade necessária e sem a interposição de distractores. O fenómeno de sobreposição, uma espécie de variante da “omnipresença” do professor, só pode ser conseguido se este puder satisfazer os seus alunos com o necessário *feedback* sempre que estes precisam ou sempre que o professor ache necessário. Por vezes, basta um olhar durante alguns segundos para dominar aquilo que pode vir a ser um comportamento disruptivo que em tudo prejudica o normal funcionamento da sala de aula e, consequentemente, o aproveitamento da maioria dos alunos.

### **3.6.2. Quando a Pergunta é uma “arma”**

A pedagogia de cariz psicológico considera a pergunta como uma “arma”, quando esta é usada como um instrumento de humilhação do aluno, como forma, incorrecta, de controlar uma situação que está fora de mão ou por vingança de outro desmando que este tenha causado. O Prof. Doutor Feliciano Veiga, que leccionou o Seminário de Indisciplina e Violência (2011/2012), no âmbito dos Mestrados de Ensino do IE/UL, diz que a pergunta só deve servir como reforço positivo e não um factor de constrangimento. Percebemos, no entanto, por que motivo alguns professores tendem a ignorar este facto, pois o ideal e o real nem sempre se intersectam na vida real. Por vezes, a impaciência do professor sobrepõe-se à impertinência do aluno.

Percepcionámos que, os anos consecutivos de leccionação, com o peso que têm as expectativas iniciais dos professores, as quais se vão degradando ou não, ao longo dos anos, levam a que alguns deles encarem a interacção com os alunos já com algum enfado, especialmente para com aqueles cuja vontade de aprender é directamente proporcional à vontade que alguns dos professores têm de ensinar. Quanto mais difíceis no trato forem as audiências escolares, menor será a sua paciência. Para os alunos mais néscios, a pergunta não só é utilizada como uma arma mas também como uma armadilha – a armadilha do ridículo, da humilhação e da chacota, como forma de obter alguma compensação pelo desprezo que o aluno por vezes demonstra em querer aprender.

Paralelamente a este desgaste, há também uma luta constante pela dignificação da profissão de Professor. Como nos faz notar Benedita Melo, «[...] os professores lutam

pela melhoria do seu estatuto e pela dignificação da sua imagem social.»<sup>176</sup> mas para isso, eles não podem ser meros transmissores de matéria: «[...] o facto de os professores, por disporem de um conjunto específico de conhecimentos e competências de índole académica e profissional constituírem um conjunto particular de especialistas, “os especialistas do acto educativo”»<sup>177</sup>.

### **3.6.3. Uma abordagem diferenciada**

As abordagens diferenciadas têm em conta um leque cognitivo grande, embora possam existir pequenas diferenças e variações. É complicado prover um conjunto alternativo de vias a implementar, tendo em conta as múltiplas realidades cognitivas que podem coexistir dentro da sala de aula. Se fosse possível, no limite, criar um Programa Educativo Individual (PEI), aí poder-se-ia conseguir ajustar o programa às necessidades específicas de cada aluno, porém, seria quase impossível um único professor prover assistência efectiva ao PEI de cada aluno, de modo a podê-lo ajudar conforme precisa. Podemos entender o diferenciado se existe o cuidado de ter em conta as diferenças cognitivas e os diversos ritmos de aprendizagem. Se tal pudesse ser observado, tendo em conta a heterogeneidade das turmas contemporâneas, não chegaria o número de professores existente.

Por mais criatividade e imaginação que haja por parte dos professores, parece-nos complicado, face aos recursos disponíveis, prover uma igualdade de oportunidades a quem tem dificuldades acrescidas. Parece-nos também impossível uma programação sustentada por aulas de 50m de duração. A ser minimamente possível, só nas aulas de 100m de duração e, com reservas.

### **3.6.4. O papel da Volição**

É da maior importância o papel da volição. A volição é quando a vontade toma uma determinação num determinado sentido, para satisfazer a realização de uma tarefa. Como podemos estimular os nossos aprendentes a que se predisponham a aprender? É

---

<sup>176</sup> Cf. Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo, *Reflexos da Reflexividade Mediatizada: Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação. ISCTE, Universidade de Lisboa, 2007, p. 131.

<sup>177</sup> Idem, *ibidem*, p. 132.

um verdadeiro desafio e temos que considerar os aprendentes casuisticamente. Cada caso é um caso. Daí ser tão importante o contexto em que o aluno está inserido, seja dentro ou fora da escola. A volição é importante, pois é uma acção desencadeada por um processo psicológico subjacente – uma vontade que ganha uma determinação para a compleição de um propósito. Como veremos mais adiante, este processo é importante para a auto-regulação. A competência volitiva não pode ser dissociada da inteligência racional e emocional. Estas três faculdades devem ser vistas como três modos de expressão de um único indivíduo; três formas de ser de um mesmo indivíduo. Como diz Angela Tramonte e Maria Segnorini: «O homem pensa, sente e quer ao mesmo tempo... O educador precisa saber o que provoca a motivação no educando e quais estímulos deve (sic) usar. Mas, não basta estar motivado, é preciso querer aprender. O esforço de concentração, a disciplina e o recolhimento são indispensáveis ao aprendizado de qualquer ciência. Esses valores só surgem no indivíduo pelo uso adequado da vontade. O educador, para ser considerado um educador completo, precisa estar habilitado na arte de desenvolver, ao mesmo tempo e com o mesmo grau de intensidade, a inteligência racional, a emocional e a volitiva. Ensinar a pensar, a sentir e a querer passam a ter, para ele, a mesma importância.»<sup>178</sup>.

Há várias tarefas onde os alunos são chamados a fazerem uso do controlo volitivo:

- ⇒ Quando têm que realizar tarefas que exigem concentração;
- ⇒ Quando existe ruído na Sala de Aula que provoca distração;
- ⇒ Quando outras necessidades competem com a intenção de trabalhar ou aprender, dividindo assim a atenção dos alunos;
- ⇒ Quando existe ansiedade associada ao desempenho, interferindo ou bloqueando o desejo de agir;

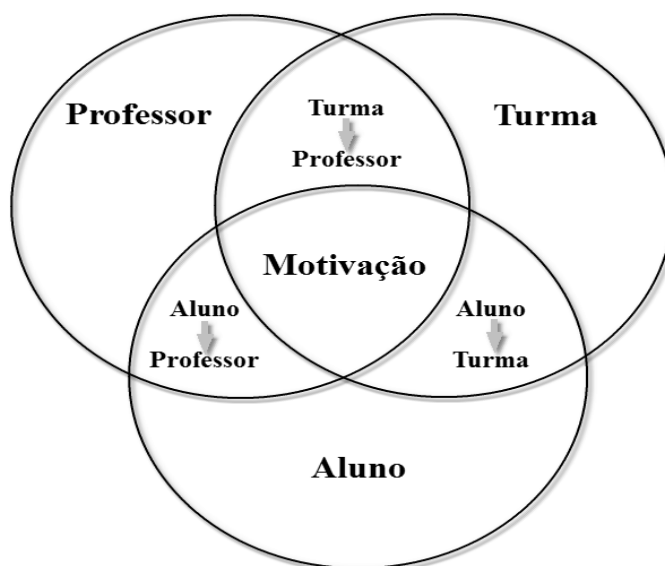
---

<sup>178</sup> Cf. Angela Teresa Freneda da Silva Tramonte, Maria Auxiliadora Segnorini, *A Importância do Desenvolvimento da Inteligência Volitiva para a Qualidade de Ensino / (The Development Importance of Volitional Intelligence for the Teaching Quality)*, “Revista EPeQ/Fafibe”, 1.<sup>a</sup> Ed., vol. 01, UNIFAFIBE, Centro Universitário Bebedouro/SP, [consultado a 2 de Agosto de 2013], disponível em WWW:<URL: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaepqfafibe/sumario/3/14042010141641.pdf>>, p. 6.

- ⇒ Quando os alunos acreditam possuir as competências necessárias para realizar uma determinada tarefa, subestimando o esforço real para a concretizar.

Como podemos inferir, o controlo volitivo assume uma especial importância, não devendo ser menosprezado mas, deve ser considerado, antes sim, uma das prioridades das escolas, i.e., a intenção de aprender deve ter prioridade sobre outras intenções concorrentes. A mobilização da vontade pode ser auxiliada pelas seguintes acções:

- ⇒ Pensar em termos futuros nas consequências de falhar ou, em contrapartida, no prazer que advém do sucesso;
- ⇒ Dividir tarefas complexas em vários objectivos parciais, não sendo os alunos assoberbados com a ansiedade que pode advir de um macro objectivo;
- ⇒ Pode passar pela visualização imaginária ou esquema mental daquilo que se pretende atingir;
- ⇒ O aluno deve recompensar-se sempre que trabalhe afincadamente e penalizar-se sempre que há desperdícios de tempo.



**Figura 44 – Áreas do Sistema Social de “Motivação de Aprendizagem”.**<sup>179</sup>

<sup>179</sup> Adaptado da obra de Sanna Järvelä, Monique Boekaerts, Daniel T. Hickey... *et al.*, *Motivation in Learning Contexts / Theoretical Advances and Methodological Implications / Edited by Simone Volet*,

Como diz Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), na sua reflexão em “The Method of Basic Education (Elementarerziehung<sup>180</sup>)”, o intelecto é representado pela cabeça, a habilidade é representada pela mão e a motivação é representada pelo coração. Por isso, o “coração”, animado de vontade manda a “cabeça” interessar-se para que esta possa instruir a “mão” para executar. Para ele, estes três elementos são essenciais e têm igual significância<sup>181</sup>.

O contexto não pode ser tratado como uma variável não significativa, i.e., com menor importância que as demais. É corrente admitir que a motivação é a força motriz que conduz os alunos a superarem a *intransponibilidade* da insipiência com que alguns programas<sup>182</sup> se encontram *populados* ou, à natural complexidade das matérias que abordam e que, outras se mediam pela aquisição de competências (a nossa aplicação prática ainda decorreu segundo este modelo) ou da nova “roupagem” conhecida como “metas”.

Para que se atinjam os níveis de consecução desejados, numa real aspiração à consecução (sucesso escolar), o contexto é muito importante. O que é consignado a cada cidadão é o direito à educação. Isto, *per si*, não é condição suficiente (para não contabilizar a diferença entre os elegíveis e os que de facto materializam fisicamente essa possibilidade) para a consecução.

Existe uma prisão linguística ou um alcance que depreende, à semelhança da Constituição Francesa<sup>183</sup> de que «Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e

---

Sanna Järvelä. Col. Advances in Learning and Instruction. Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokyo: Pergamon, 2001, “Chapter 9 – Learning Environment and the Individual Learning Process: The Mediation Role of Motivation in Learning – Marold Wosnitza & Peter Nenniger”, p. 175.

<sup>180</sup> Educação Elementar.

<sup>181</sup> Cf. Johann Pestalozzi apud JÄRVELÄ, Sanna... *et al.*, *Motivation in Learning Contexts / Theoretical Advances and Methodological Implications / Edited by Simone Volet, Sanna Järvelä*. Col. Advances in Learning and Instruction. Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokyo: Pergamon, 2001, p. 171.

<sup>182</sup> Cf. Clarisse Mendes, Cristina Silveira, Margarida Brum, *Programa de História A. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*. Coord. Clarisse Mendes, 2002. Tenha-se em consideração que o Programa do 10.º Ano é de 2001 e que os programas do 11.º e 12.º Anos são de 2002.

<sup>183</sup> Cf. *Assemblée Nationale, Constitution de la République française, Constitution du 4 octobre 1958 (Version mise à jour en novembre 2011)*, [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>> e *Déclaration des Droits de L'Homme et du Citoyen de 1789*, [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp#declaration>>. O

são iguais perante a lei.»<sup>184</sup> e também que a problemática reside no facto de que apenas granjeando o acesso à Educação, não é, de todo, o garante de uma consecução, nem sequer de uma frequência. Nascer livre e igual em direitos pode induzir-nos a pensar em generalizações e extrapolações socialmente impossíveis: um aluno nasce numa zona degradada e com o seu agregado assoberbado com a satisfação de carências básicas. Nasce livre? Sim! Com direitos? Sim! Igualdade de oportunidades, comparativamente com outro aluno sem carências visíveis? Não! Se tivermos em conta que um pode nascer no litoral, na Capital, e, o outro pode nascer na Beira Interior, dificilmente poderemos responder afirmativamente. Poderíamos prosseguir *ad aeternum* com outros exemplos.

Conduzir os alunos ao sucesso não é uma tarefa que se realize a solo, embora, para o professor possa ser (mas não deveria) um processo solitário devido à falta de ajuda – *guidance & feedback*. O professor, no nosso entendimento, deveria fazer um maior uso da interdisciplinaridade – alimentaria a motivação entre os seus pares e a si mesmo. A preocupação de um âmbito mais alargado de partilha com os seus colegas de trabalho pode constituir um tronco comum que transcende o mero cumprimento de normas e regulamentos escolares.

### **3.6.5. Como implementar os mecanismos de Auto-regulação**

A auto-regulação é o melhor instrumento que pode ser ensinado ao aluno para ele atingir a sua autonomia. Envolve diversas variáveis entre as quais o *feedback* do professor, a transmissão ao aluno do que é a metacognição, como é que ele a pode reconhecer e melhorar, o que é a volição e como pode vencer os diversos distractores que se lhe interpõe quando pretende realizar uma tarefa, só para mencionar as mais importantes. O aluno deverá adquirir autonomia, ao saber o que faz, como faz e como pode corrigir as falhas que detecta, reiniciando o ciclo até à conclusão da tarefa num nível em que ele e o professor concordem, sendo sempre estabelecido um mínimo e

---

Artigo 2.º da Constituição reforça a ideia de que o Estado deve servir o Povo: «gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.» e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão nasce, através do seu Artigo 1.º a famosa frase de que «Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.». Ambas as Constituições, Francesa e Portuguesa prevêm o direito de resistir à opressão.

<sup>184</sup> Cf. *Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional* [2005], Parte I, Direitos Fundamentais. Título I. Princípios gerais. Artigo 13.º (Princípio de igualdade).

criada uma expectativa *vygotskyana* estabelecida através do nível até onde poderá almejar alcançar.

A auto-regulação é composta por vários elementos. A volição, a metacognição e o ciclo iterativo a que leva a experiência do erro e tentativa, também conhecido como Planificação, Execução e Avaliação (PLEA)<sup>185</sup>.

Este processo passa também pela compreensão por parte do aluno do modo como ele aprende<sup>186</sup> – a metacognição. Só assim poderá iterar pela avaliação do seu próprio trabalho e como poderá adoptar novas estratégias face ao problema que lhe é apresentado. Na idade escolar que tratamos, o 10.º Ano, este problema já não se coloca como um obstáculo a ultrapassar, pois apesar do processo de aquisição da metacognição ser um processo lento e gradual, este já deve estar desenvolvido o suficiente para que possa ser utilizado de forma consciente: «[...] a criança adquire o controlo metacognitivo através da aprendizagem mediada e da qualidade desta depende a aquisição daquele [...] é o adulto («perito») que gere e controla as primeiras actividades de aprendizagem da criança («inexperiente») determinando se são ou não apropriadas à tarefa, orientando-a para o sucesso. Na experiência de aprendizagem mediada uma pessoa com capacidade de adquirir conhecimento, geralmente um adulto, intervém entre o aluno e o ambiente.»<sup>187</sup>.

Também aqui na metacognição vemos uma constante que tem acompanhado o nosso trabalho – a mediação, o professor como mediador ou facilitador da aprendizagem.

---

<sup>185</sup> Cf. Grupo Universitário de Investigação em Auto-Regulação, Projecto "Sarilhos do Amarelo": Promoção da auto-regulação em crianças sub10, [consultado a 3 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.guia-psiedu.com/intervencao/amarelo.php>>. Embora o alvo seja apontado a crianças sub10, o conceito de ciclo de iteração para a resolução de problemas, parece-nos interessante, pois promove o desenvolvimento de um espírito crítico e mais tarde permite que o aluno alcance um grau de autonomia maior.

<sup>186</sup> A metacognição é o conhecimento que o indivíduo tem dos próprios processos cognitivos, a tomada de consciência desses processos e o controlo que este tem sobre os seus próprios processos mentais. Cf. Maria Odete Valente, *op. cit.*, pp. 12-13.

<sup>187</sup> Cf. Maria Odete Valente, *op. cit.*, p. 15.

### **3.6.6. Passar da Teoria à Aplicabilidade Prática**

Geralmente, quando se tenta proceder à implementação de algumas ideias que retirámos das diversas teorias, encontramos barreiras que ora nos são colocadas por constrangimentos de tempo, condições físicas sala de aula ou espaço psicopedagógico), directrizes escolares, programa, manuais e até por vezes, a oposição dos próprios encarregados de educação à realização de determinadas tarefas, onde eles têm que sancionar com a sua aprovação.

Mesmo, apesar de todos os constrangimentos, hoje em dia já é possível, de forma menos tumultuada introduzir algumas alterações ao que está instituído como prática corrente; existe uma relativa liberdade (quando se é titular de uma turma), de proceder a inquéritos preparatórios de aferimento do posicionamento cognitivo expectável numa turma, proceder, em função das conclusões retiradas da análise e inspecção aos conhecimentos prévios, constrangimentos e dificuldades, reorganizando a turma por níveis.

À semelhança do que é defendido na Teoria Sociocognitiva, parece-nos útil dividir os alunos, organizando-os de forma equilibrada em grupos, onde exista pelo menos um aluno dentro do grupo mais dextro do que qualquer outro. O objectivo seria o de que, para além da tutoria e acompanhamento do professor, pudesse haver um elemento coadjutor do professor, escolhido de entre os melhores, ajudando a “escalar”, para níveis superiores do *scaffolding* os seus colegas, como se de um catalisador cognitivo se tratasse.

Notámos, na nossa experiência lectiva que os grupos que eram constituídos apenas por alunos de níveis baixos de consecução tinham resultados mais fracos que aqueles que acolhiam alunos com melhores resultados<sup>188</sup>.

---

<sup>188</sup> Cf. o Anexo N – 4.º Trabalho: *Brainstorm*: A Quebra Demográfica no Século XIV, onde os alunos n.ºs 13, 20 e 21 têm um desempenho fraco, tanto a nível de grupo como a nível individual, comparando com os alunos n.ºs 11, 18 e 26. Tenha-se em conta para esta comparação primariamente o trabalho desenvolvido e patente no Anexo M – A Avaliação dos Trabalhos realizados no âmbito das Aulas Leccionadas. Se repararmos, o aluno 26 actua como um potenciador do trabalho de grupo (compare-se aqui os resultados dos 4 trabalhos de cada um dos elementos deste grupo, para percebermos que este é o aluno com melhor prestação).



Enquanto é verdade que podemos, ao nível da planificação, organizar o fluxo pretendido para a aula, sendo nossa preocupação de que não existam pontes cognitivas demasiado distantes para ser alcançadas, tornando impossível a sua travessia, sem sobressaltos de transição, de um patamar de conhecimento para outro mais avançado, há constrangimentos que perpassam o simples “papel de intenções”. É essencial que haja tempo para planejar a inteligência emocional dos alunos e isso só se consegue quando se segue uma turma desde o seu início, não como assistente mas como seu professor. Conhecer antes dos números as pessoas que estão por detrás deles, animadas de sentimentos, emoções, preocupações, complexos, problemas, interesses, gostos, antipatias, embirrações, contribui para que se possam acertar expectativas, de parte a parte.

As condições dos espaços psicopedagógicos colocados à disposição de professores e alunos são igualmente importantes – um ambiente calmo, organizado e convidativo reduz as possibilidades de disrupção. Sabemos que tal não é possível em grande parte da rede escolar pública.

### **3.6.7. A Efectividade da Interdisciplinaridade**

Esta é uma área sensível e que passa pela comunicação entre professores. Podem existir elementos considerados “facilitadores” mas enquanto não houver uma cultura de partilha, será difícil haver interdisciplinaridade e aquilo que é expresso em papel, não passa de letra morta. Existe a necessidade de haver esta interligação porque ela vai contribuir, do nosso ponto de vista, para os níveis de consecução geral dos alunos. A ideia de que se vive independentemente dos outros é cada vez uma realidade mais desfasada.

A interdisciplinaridade, da experiência que podemos vivenciar, só não consegue vencer a inércia que se encontra no outro. É, por vezes, uma situação conjuntural, pois necessita que estejam criadas condições físicas e humanas para que possam ocorrer estas trocas e partilhas de conhecimento. É quase um convite a planificações mistas, onde sejam chamadas a colaborar, os docentes das disciplinas onde se pretende implementar a interdisciplinaridade. A planificação e antecipação de necessidades são

cruciais para o sucesso da interdisciplinaridade. O modo como se planifica tem que ter em conta o outro e o seu programa.

### **3.6.8. O Tributo à Comunidade**

Ao nível curricular, o Poder Local podia contratar à Escola a realização de projectos que desenvolvessem pedagogicamente os alunos, dando-lhes responsabilidades na sua execução. Como retorno, para além de didacticamente se habituarem a prática da auto-regulação como método para resolver problemas, teriam a gratificação da visibilidade do seu esforço perante a comunidade.

Um projecto bem sucedido pode, devidamente integrado, com a identificação dos participantes e, quiçá, das suas áreas de proveniência, aproximar, no plano social, as diversas realidades que se encontram separadas no plano económico, numa heterogeneidade de oportunidades e recursos, por vezes tão díspares. Apesar de não nivelar as diferenças sociais, poderia conferir-lhes dignidade, ao nivelar as diferenças intelectuais, podendo gerar um sentimento de respeito. “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”<sup>189</sup>, teoricamente.

Estes projectos encomendados às escolas podiam ser quantificados monetariamente e podiam reverter na implementação do equipamento necessário nas freguesias de proveniência dos alunos – a união entre a Escola, o Poder Local e a Comunidade. O sentido prático iniciaria os alunos à resolução de problemas e a uma maior aproximação da realidade empresarial, estimulando-os a ultrapassar os problemas apresentados, ao mesmo tempo que aprendem e aprendem a aprender estratégias para atingir os seus objectivos. Estes projectos tinham que ter uma forte componente social e cujo interesse fosse discutido previamente entre as partes interessadas, podendo envolver os alunos, os professores, os pais, encarregados de educação e os autarcas eleitos.

Seria um modo de aproximar a comunidade local à escola e dar-lhes um sentido prático real, promotor de uma integração futura no mundo laboral – o desenvolvimento

---

<sup>189</sup> Cf. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Artigo 1.º, 26 de Agosto de 1789.

de projectos num ambiente colaborativo e mediado (a figura empresarial de Chefe de Projecto poder-se-ia aplicar, a título de exemplo).

#### **4. A Avaliação**

A avaliação é um dos processos mais difíceis de conceber e de executar. É um momento de aferição.

Este momento é importante e pode ser motivo de diferenciação social, embora esta possa acontecer a diversos níveis, não só na avaliação formativa, como na avaliação sumativa. As dificuldades sentidas pelos alunos numa determinada área ou matéria, pode colocá-los num trajectória de exclusão social ou, pelo menos num desnivelamento que irá provocar uma diferenciação. A diferenciação existe a vários níveis – não é garantido um nível de consecução idêntico para um universo de alunos, mesmo quando falamos de um currículo nacional que se pretende falar em uníssono no que diz respeito aos objectivos a atingir. Como nos diz Linda Allal, «Quando se considera como meta prioritária levar todos os alunos a atingir certos objectos pedagógicos, é necessário instituir processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem.»<sup>190</sup>. Há um conjunto de factores que proporcionam essa diferenciação, dentro de uma turma, de uma escola, de uma localidade, de uma região, até mesmo a nível nacional.

Existem dois níveis para a avaliação: a formativa, cujo carácter o seu nome revela e que serve para corrigir os aprendentes e guiá-los pelos labirintos da aquisição de conhecimentos, com recurso ao *feedback* e aos reforços positivos. A este respeito, há autores como Jean Cardinet<sup>191</sup> que colocam nos antípodas os dois tipos de avaliação – a avaliação formativa, criada por Michael Scriven (1928-) e aplicada por Lee

---

<sup>190</sup> Cf. Linda Allal... *et al.*, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado : Actas do Colóquio Realizado na Universidade de Genebra, Março 1978* / [Ed. Lit.] Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud : trad. Clara Moura Lourenço, José Baptista. Col. Novalmedina ; 59. Coimbra: Almedina, p. 175.

<sup>191</sup> Jean Cardinet, à data da publicação destas Actas, fundou, em 1971, o Instituto Romando de Pesquisas e de Documentação Pedagógicas de Neuchâtel, onde esteve até 1990. Tem vasta obra publicada no campo da Avaliação Educacional. É formado em Psicologia Quantitativa e Métodos Educativos. Viria a ser colaborador de Lee Cronbach. Os seus trabalhos valeram-lhe o título de Doutor *Honoris Causa*, concedido pela Universidade de Genebra. Tem também uma obra interessante da qual recomendamos leitura: *Pour Apprécier Le Travail des Élèves*, 2.<sup>a</sup> ed. Col. Pédagogies en Développement / Problématiques et Recherches. Bruxells: De Boeck : Editions Universitaires, 133 pp. Curiosa mas, não inocentemente, este livro é também recomendado pela DGE.

Cronbach<sup>192</sup> (1916-2001) e depois, por Benjamin Bloom<sup>193</sup> (1913-1999), dizendo que é «[...] uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem.»<sup>194</sup>. O outro nível ou forma, como lhe queiramos chamar, tem uma carga emocional muito maior, pois a ela estão associadas formas de avaliação que só fazem sentido numa avaliação sumativa. Esta é muitas vezes determinante da consecução positiva ou não dos aprendentes, razão pela qual é geradora de tensões, entre professores-alunos, alunos-encarregados de educação, alunos-pais e alunos-alunos.

Sendo ela necessária para poder estabelecer uma compartimentação onde se vão colocar os aprendentes, seja por níveis<sup>195</sup>, como é o caso do 3.º Ciclo do Ensino Básico ou por notas de 0 a 20 valores, no Ensino Secundário.

Como nos diz Lisanio R. Orlandi «The field of history can be broken down in a number of ways.»<sup>196</sup>, tendo adaptado a tabela destinada ao estudo das Ciências Sociais, de modo a que esta pudesse conter aquilo que é essencial para a História<sup>197</sup> no Ensino Secundário. A História é subdividida em seis classes:

- Enfoque Histórico;
- Análise ao Longo do Tempo;
- Ênfase em Tópicos;

---

<sup>192</sup> Ficou conhecido como o criador do *coeficiente alfa de Cronbach*, em 1951, onde estabelece um coeficiente de consistência interna. É comumente utilizado como uma estimativa da fiabilidade de testes psicométricos. É amplamente utilizado nas estatísticas para as Ciências Sociais, implementado também em programas conhecidos como *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), como é o caso do *software* lançado pela *International Business Machines* (IBM). Hoje em dia, o programa encontra-se decomposto por vários módulos, como pode conferir em WWW<URL: <http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>>.

<sup>193</sup> O seu apelido precede-o na famosa Taxonomia que criou para hierarquizar os objectivos educacionais, abordada também na nossa Tese.

<sup>194</sup> Cf. Linda Allal... *et al.*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>195</sup> Os níveis são decompostos por parcelas de avaliação, não ficando reféns apenas dos testes sumativos. É certo que existe alguma liberdade na fixação dos critérios de avaliação, que podem variar de escola para escola. Já tivemos a experiência de ter mais de dois casos numa turma, onde os aprendentes tinham 51% no primeiro teste sumativo e 52% no segundo teste sumativo e a sua nota final era equivalente ao nível 2, situação causadora de muitos constrangimentos nas relações director de turma-encarregados de educação/pais.

<sup>196</sup> Cf. Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings, George F. Madus, *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. [USA]: McGraw-Hill, cop. 1971, p. 461.

<sup>197</sup> Salvo o contexto das escolas secundárias a que o autor se refere serem norte-americanas, embora num sentido lato sirvam o nosso propósito. Mais adiante, voltaremos às questões da taxonomia de Benjamin Bloom mas, numa versão adaptada contemporânea.

- Método de Investigação;
- Historiografia;
- Questões Históricas e Interpretações.

A avaliação, não pode ser só uma consequência de um processo de ensino-aprendizagem, deve pensar e prever o futuro. Como é que o faz? Através de actividades de remediação: «As dificuldades encontradas pelo aluno não são detectadas durante a aprendizagem, pelo que a função de regulação assegurada pela avaliação formativa é de natureza *retroactiva*: na etapa de remediação, há sempre um «retorno» aos objectivos não atingidos durante o primeiro período de estudo.»<sup>198</sup>.

#### **4.1. A Avaliação das Competências demonstradas pelos alunos**

As competências demonstradas pelos alunos só puderam ser feitas através de avaliações de carácter formativo, uma vez que o mestrando não dispôs do tempo de leccionação suficiente para realizar um teste diagnóstico e um teste para poder aferir em qual o ponto de partida e o ponto de chegada de cada aluno. Pôde ver que ainda existem lacunas ao nível da expressão escrita – não só por vezes as ideias não conseguem ser correctamente expressas e, a nível da grafia, esta denota a falta de prática. Houve, claro está, honrosas excepções.

Quando se pede para que construam uma representação mental, a maioria tem as ideias algo confusas e não tem, por vezes, a mínima noção do fluxo que a informação esquematizada deve ter.

Quanto aos conhecimentos históricos, estes são limitados a pouco mais do que aparece no Manual do Aluno – mesmo assim, nem todos são detentores de parte desse conhecimento, muitas vezes reduzido às sínteses feitas nas aulas e das quais eles se apropriam como se de sebatas únicas se tratassem e bastassem. Mesmo essas, são lidas por alto.

Como nos diz Linda Allal, «[...] os processos de avaliação formativa são concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e

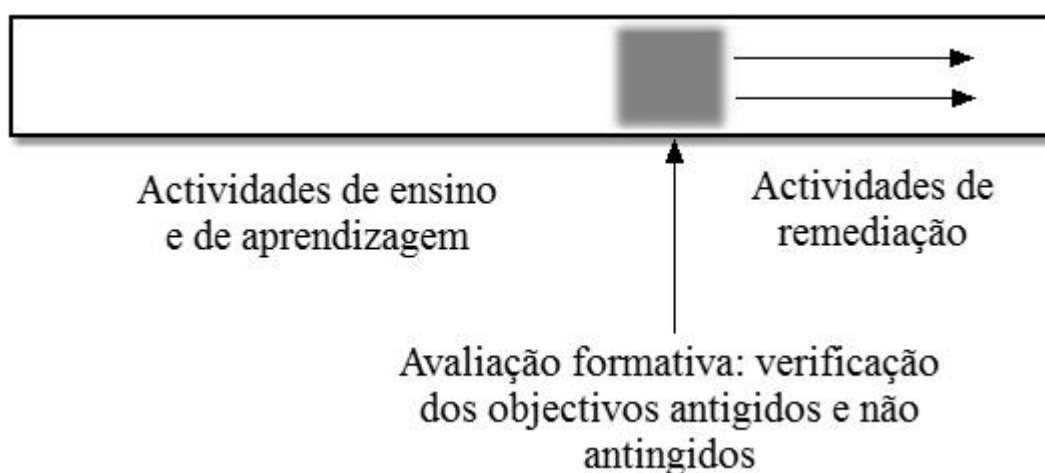
---

<sup>198</sup> Cf. Linda Allal... *et al.*, *op. cit.*, p. 189.

experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino.»<sup>199</sup>. Por isso, tentámos compreender o que estava por detrás das respostas que os alunos deram às nossas fichas formativas.

Como diz Bloom na sua obra, “a avaliação formativa é uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”.

Seria necessário fazer um registo dos progressos e dificuldades sentidas pelos alunos, partindo para um diagnóstico de problemas que permitam acertar uma planificação que permita corrigir as assimetrias encontradas. Por princípio, ao elaborar um plano de aula, devemos ter em conta os aspectos cognitivo, afectivo e social, pois estes impactam bastante no processo de ensino-aprendizagem.



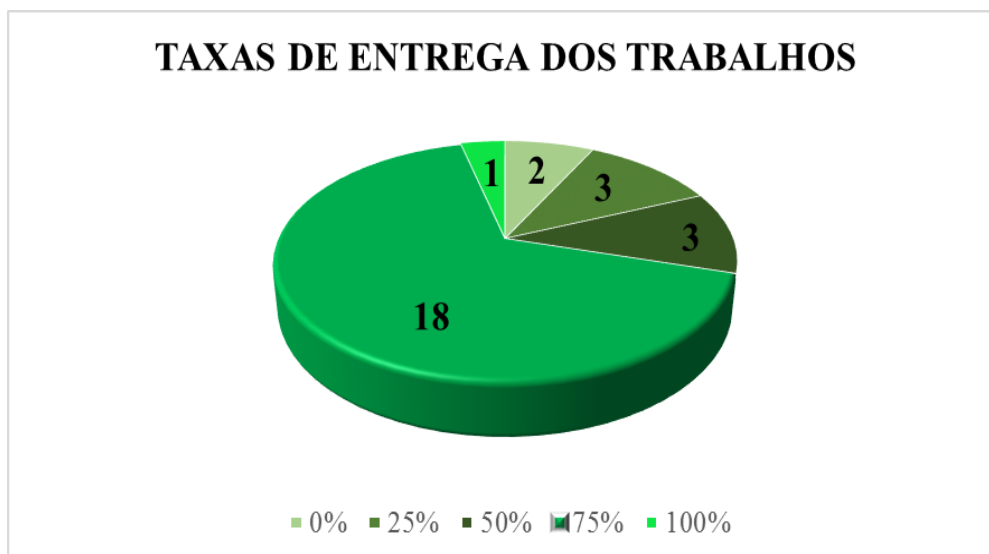
**Figura 45 – A Avaliação Pontual, Regulação Retroactiva.**<sup>200</sup>

As únicas tarefas de remediação que foram feitas foram efectuadas “on-site”, ou seja, após o trabalho, procedia-se à sua correcção oral, através de *feedback* fornecido às dúvidas que iam sendo colocadas pelos alunos.

<sup>199</sup> Cf. Linda Allal... *et al.*, *op. cit.*, p. 176.

<sup>200</sup> Idem, *ibidem*, p. 190.

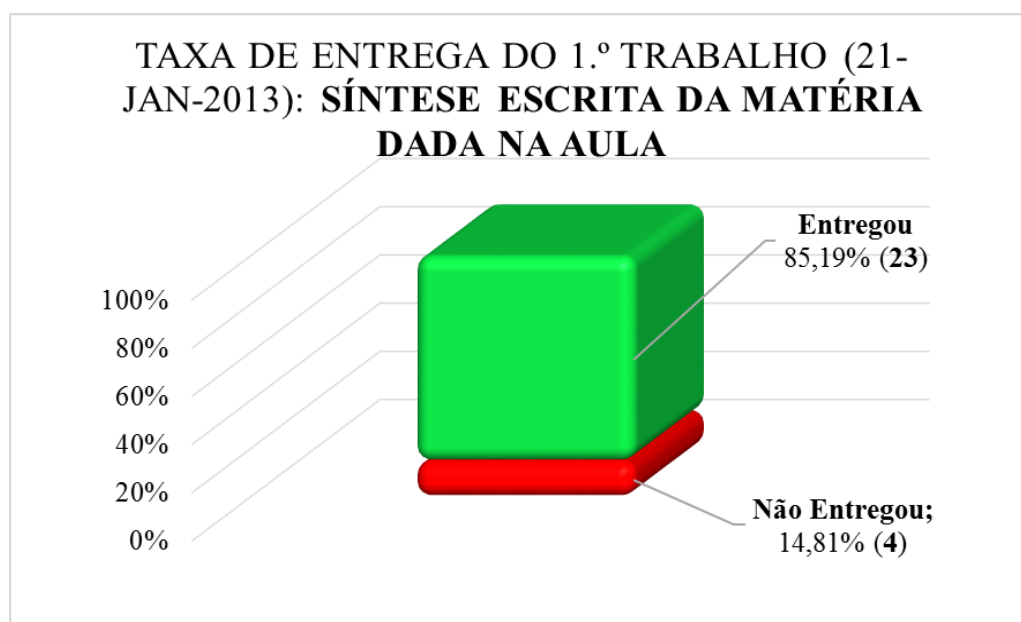
#### 4.2. As Evidências de Aprendizagem



**Figura 46 – Percentagem de entrega dos 4 trabalhos solicitados no decurso da leccionação da Unidade Didáctica.**

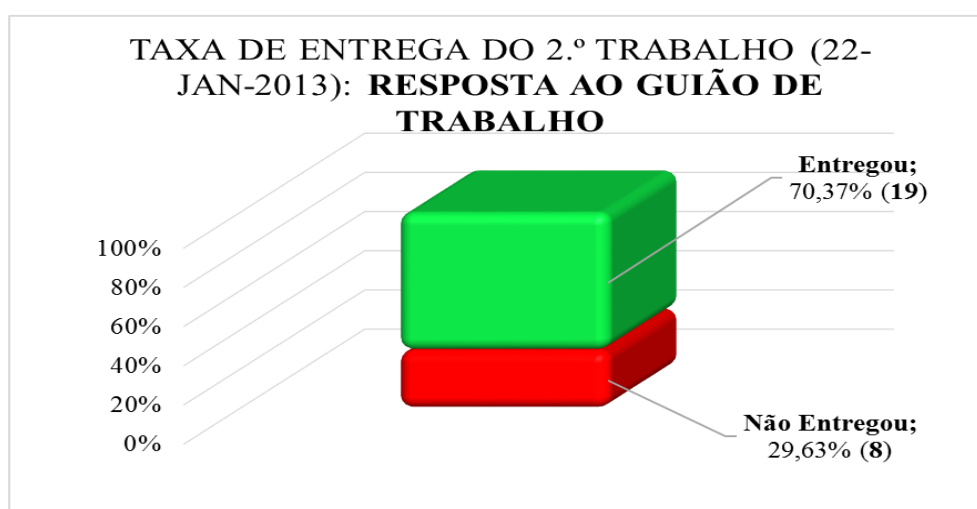
O gráfico da Figura 46 por si só não é suficiente para aferir sobre as evidências de aprendizagem por estas terem ocorrido num espaço de tempo muito curto. A adaptação do professor aos seus alunos e vice-versa leva algum tempo a criar. Designado em inglês pela palavra *bond*, i.e. ligação. Esta ligação pode resultar de um processo bidireccional de empatia mas não é necessariamente um requisito imprescindível. As velocidades a que se estabelecem estas ligações variam em ambos os sentidos e, no limite, podem nem se estabelecer. Nesses casos, poderá existir um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem. Não é possível, em quase duas semanas estabelecer esse elo necessário para que exista uma comunicação fluida e, mais importante do que isso, um respeito pelas normas instituídas. Uma maioria entregou os trabalhos solicitados. Apenas um entregou todos os trabalhos, o que é um rácio francamente baixo.

Mostraremos também uma resenha expressa graficamente, onde quantificamos quantas entregas houve por cada trabalho, em termos individuais, sendo que um dos trabalhos era para ser realizado em grupo. Mais adiante, na reflexão sobre os resultados obtidos, analisaremos a qualidade da amostragem que fornecemos.



**Figura 47 – Taxa de entrega do 1.º trabalho solicitado: “Síntese escrita da matéria dada na aula”.**

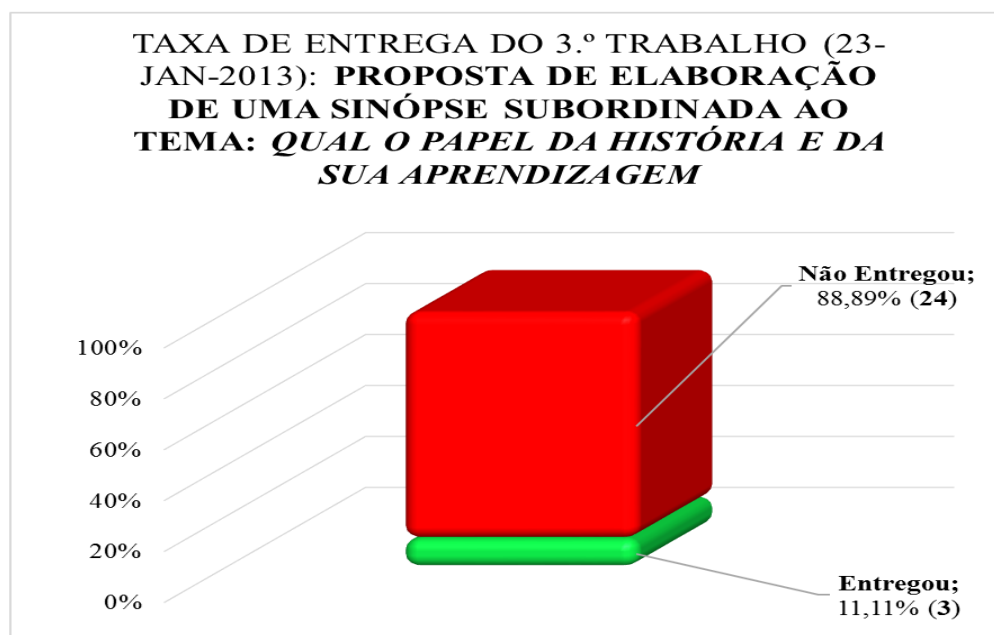
A maioria dos alunos entregou o 1.º trabalho. Foi a maior taxa de entrega conseguida, dos quatros momentos de trabalho que houve. Aqui não olhámos à qualidade das entregas mas às entregas enquanto tal. Trata-se apenas de aferir os níveis de “absentismo” à entrega de trabalhos solicitados. Mais adiante, falaremos em relação à qualidade das prestações, as quais foram avaliadas numa perspectiva meramente formativa.



**Figura 48 – Taxa de entrega do 2.º trabalho solicitado: “Resposta ao guião de trabalho”.**



A taxa de entrega foi progressivamente descendo. Um *mea culpa* é devido mas o tempo que tivemos para leccionar a matéria e a sua curta duração, não nos chegou para impor uma disciplina igual à que se impõe quando se recebe uma turma no início do ano<sup>201</sup>. Por essa razão, e, para não deixar os alunos desconfortáveis num período tão curto, optámos por chamar à razão de forma ligeira, aqui e ali, quando surgia uma questão que necessitava da nossa atenção. Não enveredámos por sanções para quem não quis entregar alguns dos trabalhos ou quando não quiseram colaborar, entregando-os desde o incompleto ao muito incompleto.

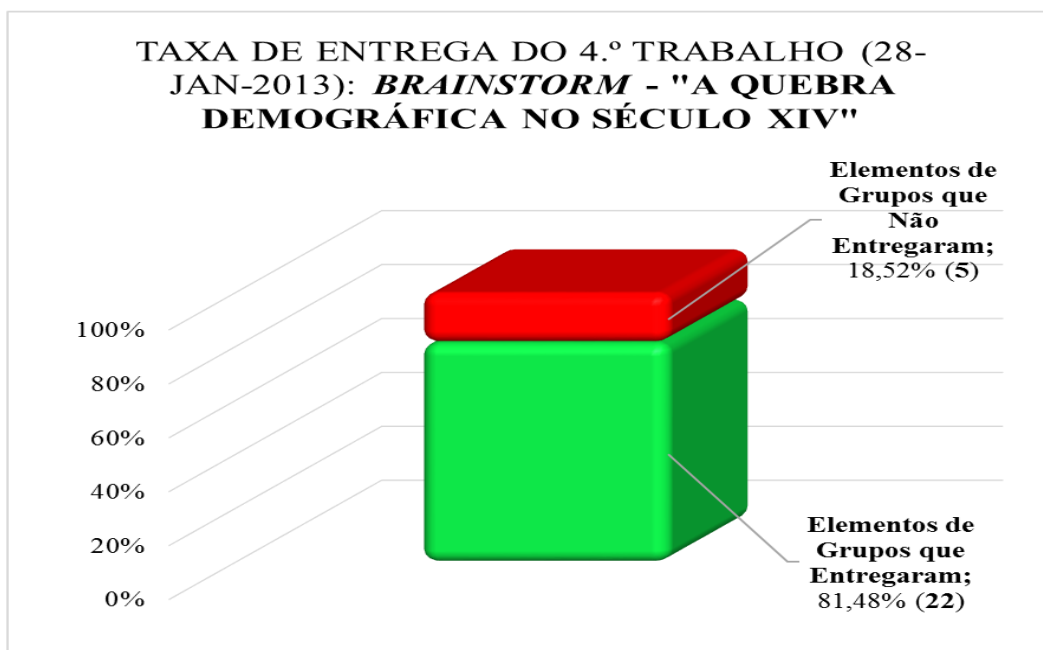


**Figura 49 – Taxa de entrega do 3.º trabalho solicitado: “Proposta de elaboração de uma sinopse subordinada ao tema: Qual o papel da História e da sua aprendizagem”.**

É notória a falta de vontade por parte dos alunos e, chega a raiar o ridículo, quando lhes é pedida a elaboração de uma síntese sobre o que acham da disciplina de História e qual a sua utilidade. Ficámos elucidados em relação aos níveis de desinteresse da turma – não conseguem encontrar uma razão válida que, do seu ponto de vista lhes pareça um bom investimento os tempos que passam em sala de aula, pois não conseguem perceber a aplicação prática da aprendizagem. Percepcionámos que não existe a preocupação de explicar inicialmente a importância da aprendizagem e dos

<sup>201</sup> Esta será uma das críticas que iremos fazer mais adiante, quando discutirmos o modelo actual de formação de professores.

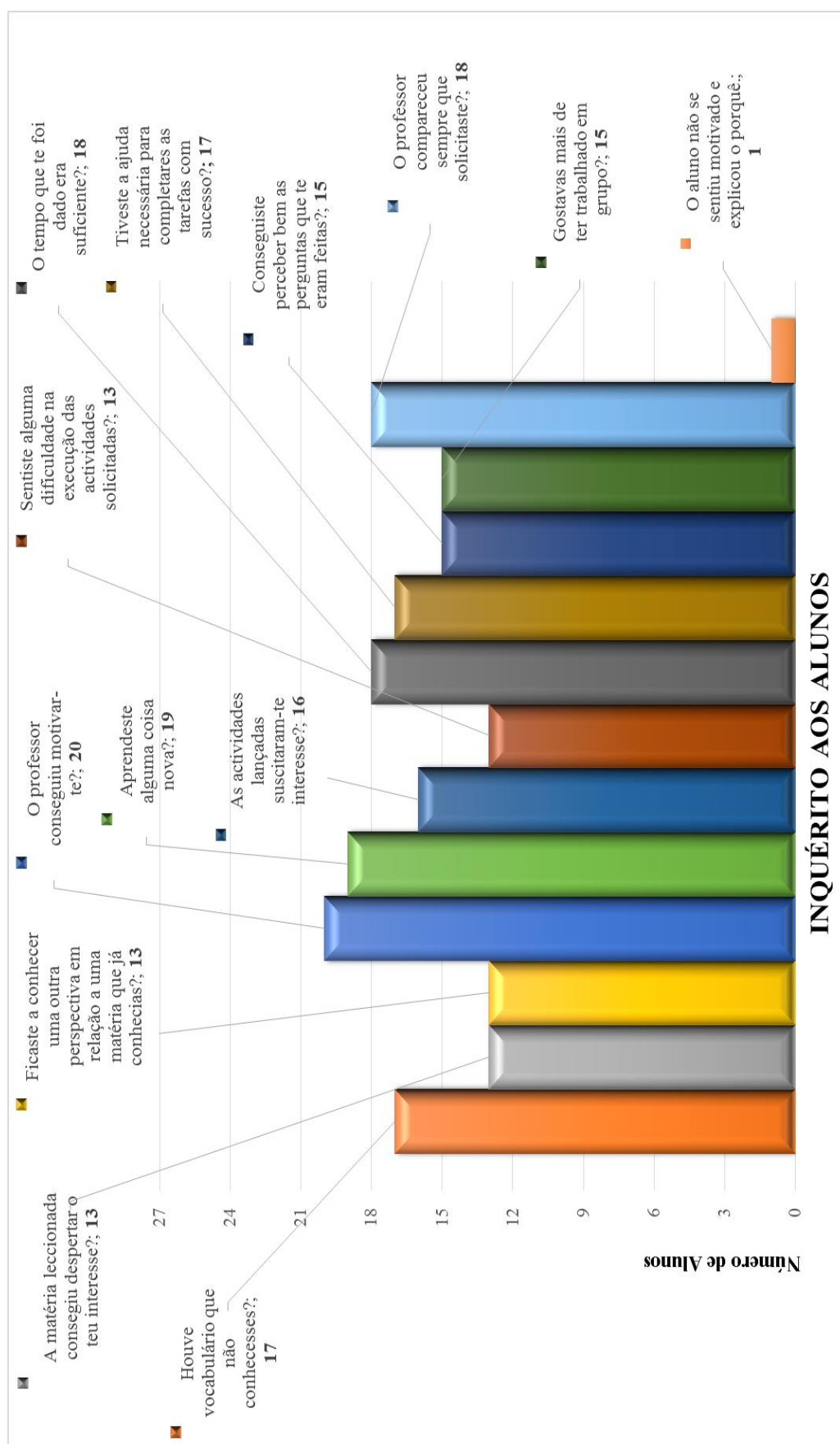
objectivos que se pretendem que os alunos adquiram, na disciplina de História, fazendo uma ponte com o mundo real, o mundo da aplicabilidade prática.



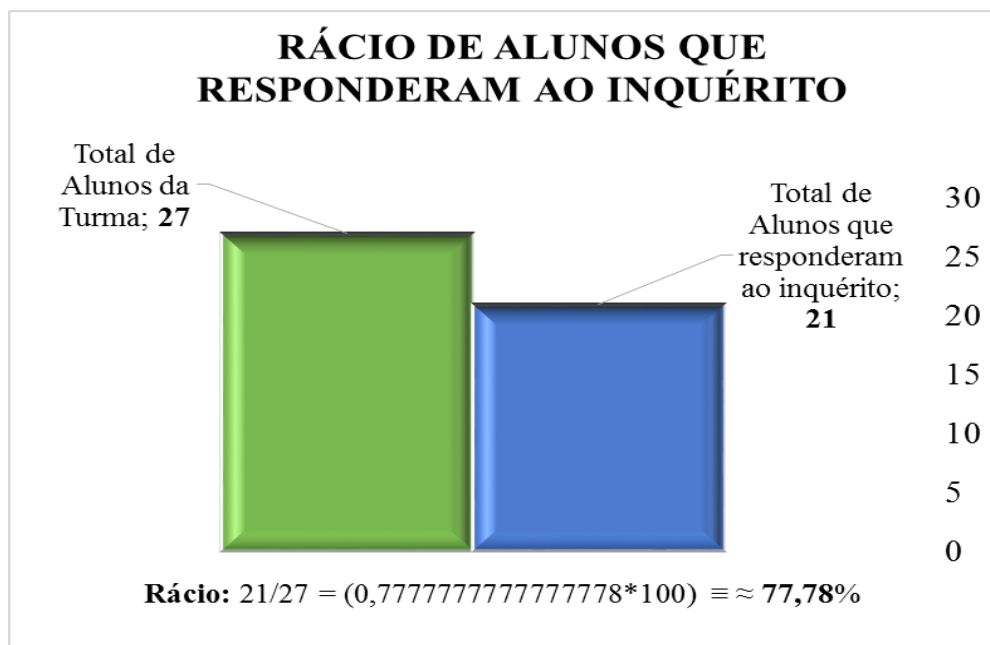
**Figura 50 – Taxa de entrega do 4.º e último trabalho solicitado: ‘*Brainstorm* – “A quebra demográfica no século XIV”’.**

A adesão a esta actividade voltou a subir, pois pôs os alunos a trabalhar de um modo a que não estão muito habituados ou seja, o trabalho em grupo. Introduziram-se neste trabalho duas cambiantes: a primeira consistia em nomear um relator por cada grupo, o qual iria entrar num debate que seria feito e cujas ideias principais iriam ser extraídas pelos responsáveis por cada grupo e afixadas no quadro; a segunda consistia em nomear um secretário por cada grupo, responsável pela condução dos trabalhos e pela organização e monitorização das tarefas. De um modo geral, houve aqui um maior nível de adesão e de empatia.

#### 4.3. Reflexão sobre os resultados demonstrados



**Figura 51 – Tratamento do Inquérito feito aos alunos no fim da actividade de leccionação.**



**Figura 52 – Ratio de resposta ao inquérito de avaliação das aulas leccionadas pelo mestrando.**

Tendo em conta o nível de absentismo havido na frequência das aulas, o nível de participação pode ser considerado elevado. A Figura 52 é corroborada quase na íntegra pela Figura 53 mas, deveremos ter em conta que os círculos à volta dos números dos alunos significam a anulação da falta (pode ser o caso da chegada do aluno ainda em tempo de tolerância). No entanto, o inquérito apenas foi distribuído um pouco antes do final da aula e, com o bulício que acompanha a proximidade do final de uma aula de 100m é compreensível, mas não justificável, que existam alunos que não entreguem o que lhes é solicitado. Isto aconteceu também em relação a alguns trabalhos<sup>202</sup>.

<sup>202</sup> Cf. o Anexo N – A Avaliação dos Trabalhos realizados no âmbito das Aulas Leccionadas.

10.º Ano, Turma C		REGISTO DIÁRIO DA TURMA		Ano Letivo 012/013
				Data 29/1/13
DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE
História	820	A fragilidade da civilização demográfica - a peste negra	5/25 22/25	—
História	910			—

**Figura 53 – Sumário da última aula leccionada e, respectivas faltas dadas pelos alunos.**

## **TERCEIRA PARTE**

---

### **O MODELO ACTUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA FORMATIVA**

## **1. Da Organização**

A diversidade constitui uma oportunidade única de aprendizagem, pois permite confrontar diversas realidades em contextos muito variados. Isso foi conseguido, com alguns mestrados, através da colocação em escolas distintas e, nalguns casos, em ciclos distintos, como foi o caso do mestrado que esteve colocado numa escola, no estágio de Geografia, com o 3.º Ciclo do Ensino Básico e, noutra escola, com o Ensino Secundário, no estágio de História.

O facto de existirem seminários conjuntos, i.e., que incorporam mestrados de diversas áreas, porquanto são considerados seminários de tronco comum é bastante benéfico, pois coloca-os em circunstâncias de igualdade, dando a possibilidade de interagir com realidades distintas, colocando-os todos na mesma linha de uma *pole position* intelectual. Isto permite credibilizar colegas que, estereotipada e erradamente estão conotados como pertencentes a cursos considerados “menores”<sup>203</sup>. Esta “disputa” é saudável e desejável e, no futuro terá efeitos benéficos que irão permitir uma comunicação mais fácil e menos preconceituosa quando se falar de interdisciplinaridade.

Este foi um aspecto bastante positivo que achámos que foi bem pensado e bem conseguido. Acreditamos que esta opinião é partilhada pelos colegas das diversas áreas, daquilo que pudemos apurar das nossas tertúlias.

## **2. Da Teorização**

A teorização foi extremamente densa, existindo alguma repetição de assuntos e, mediante os seminários opcionais que fossem seleccionados, esta poderia assumir a forma de quase triplicação de conteúdos. O dispersar por diversas matérias, a profusão de trabalhos solicitados, alguns deles com bastantes itens associados, fez com que os mestrados<sup>204</sup> vissem reduzido o tempo para poderem dedicar com o afinho que

---

<sup>203</sup> Existe a ideia de uma certa subordinação dos cursos de letras aos cursos de ciências. Essa mentalidade muda quando existe um patamar comum que os leva a mostrarem o seu desempenho e, nalguns casos, a surpreenderem os colegas de ciências com o seu desempenho em matérias que entram mais pelas ciências do que pelas letras, como é o caso da psicologia.

<sup>204</sup> Estamos em crer que a nossa opinião é partilhada por muitos mestrados, até oriundos de outras áreas que não a História e Geografia.

gostariam e que os professores cooperantes, muitos deles ainda presos ao modelo anterior, esperariam, ao trabalho preparatório que envolve a actividade de leccionação.

### **3. Da Prática**

O período onde pudemos por em prática o que foi aprendido variou de núcleo para núcleo e, algumas vezes, mesmo entre as disciplinas a leccionar -, História e Geografia. Nalguns casos, sente-se que os professores cooperantes têm alguma dificuldade em desapegar-se das suas turmas mas, é do consenso geral entre eles de que, o tempo que os mestrados passam nas escolas é diminuto face ao modelo anterior, o que pode parecer uma contradição. No caso do nosso mestrado podemos considerar até um certo vanguardismo, pois o nosso contacto com as escolas acontece logo no IPP1.

Este contacto que pode, numa primeira análise parecer prematuro é, de facto bastante útil, pois aproxima o mestrando da escola desde o início da sua formação. Pode, uma vez que cada IPP corresponde a uma fase específica de contacto com a escola, ir formando a sua opinião, observando os seus futuros pares e comparar os diversos *modi operandi* que coexistem dentro um mesmo espaço e compará-lo com os espaços de outras escolas.

A única falha que apontamos, certos de que em uníssono com a maioria dos professores cooperantes, é o facto de não podermos ter mais tempo nas escolas, como acontecia com o modelo de formação anterior. Isso implicaria ou uma redução na parte teórica que está bastante reforçada no actual modelo ou um aumento do tempo do mestrando, passando-o de 4 semestres para 5 ou 6 semestres, dando a possibilidade de leccionar um ano inteiro, tomando uma ou mais turmas desde o início até ao fim, i.e., leccionando os três períodos.

Entendemos que seria vantajoso para ambas as partes: provia o futuro professor<sup>205</sup> com um maior grau de experiência, submetendo-o a todas as responsabilidades e tarefas pelas quais vai ter que passar futuramente; garantiria aos alunos uma estabilidade de transição. Por norma, não existem vários mestrados a dar aulas a uma

---

<sup>205</sup> Estamos a partir do princípio que todos os mestrados são iniciantes no tirocínio para a carreira de professor, por uma questão de simplificação mas, a realidade é um pouco diferente e há uma heterogeneidade de motivos que levam os mestrados a acorrer a este mestrado.



mesma turma num mesmo ano. Assim, minimiza-se os efeitos de “intrusão” do candidato a professor<sup>206</sup>.

Compreendemos que seja uma grande responsabilidade, aquela que está atribuída aos professores cooperantes, pois em última instância são eles os responsáveis pelas suas turmas e pelos efeitos colaterais, positivos e negativos que os aprendentes a professor possam causar às suas turmas.

Além do mais, como podemos fazer diagnósticos económico-sociais, não tendo tempo para isso? Como ficamos a conhecer melhor os alunos para eventualmente lhe traçarmos um PEI? O Programa Educativo Individual deveria existir para todos os alunos se quiséssemos aplicar um construtivismo global? Só a folha com as fotografias (os que as têm), e esparsa informação não é suficiente para tomar decisões abalizadas. Era ou devia ser necessário conhecer o trajecto de cada aluno ao longo do seu percurso escolar e tentar aferir se existiriam mudanças ou interpretações erróneas por parte de professores anteriores. Não há tempo, queixam-se os professores e, muito menos quando as turmas são “emprestadas” e por pouco tempo para a realização do Estágio.

#### **4. Dos Núcleos de Estágio**

Soubemos por fonte fidedigna<sup>207</sup> que a Escola EB 2/3 Eugénio dos Santos perderá a componente de IPP3 no seu núcleo de estágio, a favor da Escola Secundária Rainha D. Leonor, uma vez que esta abrange os ciclos para os quais os mestrados ficam capacitados a leccionar. É uma pena, pois sempre fomos bem orientados e, no nosso entendimento, é um núcleo importante que se perde, por razões de racionalização de recursos. Que se perde porquê? Porque onde se aprende mais é na aplicação prática dos conhecimentos. É certo que esta ocorre, embora esparsamente em IPP2, é em IPP3

---

<sup>206</sup> Entenda-se candidato, por força da frequência do mestrado que lhe dará condições de acesso à carreira de professor, embora alguns dos mestrados já tenham leccionado em escolas públicas fora do âmbito deste mestrado. A partir do ano de 2013/2014, já só se poderá aceder aos concursos para colocação em escolas aqueles que tiverem profissionalização (realizada ou não em serviço) e os detentores destes novos mestrados.

<sup>207</sup> Através do nosso professor cooperante da área de Geografia, o Dr. José António Calado, quadro da Escola EB 2/3 Eugénio dos Santos, parte integrante do grupo 171748 - Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, foi agrupada num mega agrupamento, 171748 - Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor, no âmbito das novas agregações e rectificações emanadas da DGAE, a 22/04/2013, onde são redefinidos os novos limites dos QZP (Quadros de Zona Pedagógica).

que encontra a sua máxima expressão, i.e., é o espaço reservado para a leccionação do maior bloco de aulas.

Há núcleos de estágio onde os professores cooperantes não colocam limites ao número de aulas a leccionar, podendo o mestrando leccionar períodos inteiros o que para a sua aprendizagem é bastante benéfico.

Não podendo a organização dos mestrados agradar a todos com a provisão de núcleos de estágio que fossem ao encontro das expectativas ou necessidades particulares de cada mestrando, tudo tentou para conseguir o maior número de núcleos de estágio. Temos que ter em consideração que nem todas as direcções escolares querem ter professores estagiários, pelos mais variados motivos que não cabem aqui neste contexto abordar.

Apesar de haver um período onde é aconselhado e bem, a rodarem pelas escolas dos seus colegas, de modo a alargar os seus horizontes para o conhecimento das múltiplas realidades e diferentes contextos, o estágio de IPP3 seria aconselhável realizá-lo na mesma escola, evitando iterações entre dois núcleos distintos, implicando uma perda de tempo, para além dos custos adicionais que isso acarreta aos mestrandos. Houve, no entanto, casos felizes onde foi possível conjugar as duas áreas numa mesma escola.

Não foi, infelizmente o nosso caso. Inicialmente pensámos na realização de uma tese mista que entrosasse as duas áreas científicas do mestrado – História e Geografia. Seria um bom exemplo de interdisciplinaridade e daria uma coerência maior ao ligar as duas disciplinas, uma vez que um professor formado fica capacitado a leccionar as duas áreas. Ainda pensámos num desenvolvimento neste sentido mas cedo nos fizeram ver que o caminho seria sinuoso e os resultados poderiam ficar muito aquém do desejado.

Havia vários constrangimentos, alguns deles inultrapassáveis como o ano de escolaridade atribuído ao mestrando em cada área. No nosso caso, no IPP3, leccionámos História A, ao 10.º Ano e Geografia, ao 7.º Ano. Fomos confrontados,

quer pelo núcleo de estágio de Geografia<sup>208</sup>, quer pelo núcleo de estágio de História de que este seria um projecto sem cabimento. Compreendemos que o esforço necessário faria com que as rotinas já preestabelecidas fossem alteradas. É difícil, para quem não tem poder de decisão mudar o que já está institucionalizado por quem está hierarquicamente acima de si.

Acabámos por abandonar a nossa ideia, pois a resistência e oposição por parte de quem deveria apoiar era razão mais que suficiente para arredar caminho e optar por uma das áreas: ou História ou Geografia.

Restou-nos o rejubilar interior ao ver que alguém por quem temos grande estima nos aconselhou desde o início a seguir por essa via, a qual seria uma inovação nestes mestrados, colocando-se à disposição para colaborar em tudo o que fosse preciso, chegando ao ponto de, caso fizesse sentido, ser co-orientador de uma tese com esse cariz, onde o pendor fosse maior para o lado da Geografia ou orientador no sentido inverso. Esse alguém foi o nosso orientador.

Uma vez que já iniciou um novo ciclo de mestrado, ficámos muito satisfeitos ao sermos informados das alterações que foram introduzidas, indo ao encontro de reivindicações que havíamos feito. Já não nos tocou mas congratulamo-nos por duas razões: 1.<sup>a</sup> os professores responsáveis pela organização foram sensíveis à razoabilidade dos nossos pedidos; 2.<sup>a</sup> os nossos colegas do mestrado posterior ao nosso e de novos ciclos de mestrado vindouros, vão poder usufruir de melhores condições. É bom para a Instituição, para os Professores e para os Mestrados e... também para nós, porque aquilo por que lutámos e acreditámos não foi em vão.

---

<sup>208</sup> Numa reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola EB 2/3 Eugénio dos Santos, onde estavam reunidos os professores e responsáveis por cada uma das áreas (Geografia e História), esta questão foi levantada, tendo o professor José António Calado avançado com uma proposta de interdisciplinaridade entre Geografia e História, com um projecto cujo levantamento já tinha feito e disponibilizado informação – Projecto do Povoado Pré-Histórico de Leceia, onde a História e a Geografia se encontrariam e complementariam. O projecto envolveria o 7.º Ano de História e Geografia e incluía uma Visita de Estudo conjunta. Foi um projecto, do meu ponto de vista interessante que não chegou a vir a lume por causa da resistência à mudança. Chegámos a realizar uma visita a este núcleo arqueológico, com a Directora da Escola, Dra. Hermínia Silva, o professor José António Calado, tendo tido como cicere o Director do Núcleo, o Prof. Doutor João Luís Cardoso, num Sábado. Curiosamente, a maior resistência veio da parte dos professores de História, logo secundados pelos restantes professores de Geografia, vendo naquela hipótese um acréscimo de trabalho e planeamento em aditamento ao muito que já tinham. O projecto foi assim para a gaveta, dando a sensação que a Visita de Estudo por nós realizada só serviu para corroborar a inexequibilidade do projecto, porquanto este afectava uma estabilidade já instituída e que só mudava por força de Decreto-lei.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Este Mestrado sintetizou um conjunto de emoções e experiências vividas enquanto professor-aprendente que nos marcaram para sempre – “uma vez aberta a Caixa de Pandora” já não é mais impossível ignorar o seu conteúdo. O que mais nos preocupou foram os alunos e o seu sucesso. Mas temos consciência que não basta sofrer por eles – é preciso ter uma cidadania activa e esta passa pela boa preparação dos alunos, de modo a que se possam incorporar activamente na sociedade como cidadãos úteis a si próprios e aos outros, assertivos, resilientes, críticos, questionadores mas também provedores de soluções para os problemas da sociedade.

O Seminário de IPP3 deu a oportunidade ímpar de o mestrando tomar o pulso à sala de aula e de experimentar o que é a actividade lectiva, a vida escolar e todos os meandros que esta comporta. Não é fácil, primeiramente definir *goals*, i.e., objectivos, metas a atingir, lidar com a problemática dos conceitos, da validade das propostas didácticas que apresentamos aos alunos, mesmo respeitando a Taxonomia de Bloom e as suas subsequentes actualizações. Menos fácil ainda é, respeitando os currículos nacionais e o programa, passar por cima de pontos menos interessantes, se bem que hoje em dia já indiquem o que é de interesse relevante e o que pode ser dado de forma minimalista ou pura e simplesmente ignorado.

Não podemos deixar de notar que a articulação *teoria-prática-necessidade-realidade* é muito complexa. Ensinar para todos como se de um só se tratasse já não é mais possível mas, o inverso é igualmente verdade, i.e., não podemos ter um ensino individualizado, com currículos feitos à medida das capacidades ou potencialidades de cada aluno. Por isso, Lev Vygotsky é muito interessante mas estamos em crer que muitas vezes não transcenderá uma retórica meramente académica<sup>209</sup>, pouco possível de passar à prática com as actuais restrições que se verificam – aumento de alunos por turma, aumento de tempo lectivo e aumento de valência dos professores (leccionarem a duas disciplinas distintas, como é o caso da História e da Geografia, como podia ser o da Biologia e Geologia).

---

<sup>209</sup> Não nos podemos esquecer que muitos autores consideram alguns dos seus trabalhos como esboços iniciais, aquilo que nos livros que dele falam, muitos deles traduções do russo para o americano e para o inglês, a palavra *sketch* aparece algumas vezes. Afirmar que seria recorrente não corresponderia à verdade – seria um exagero. Mesmo em esboço, são trabalhos interessantíssimos, tanto que é um nome, esse sim recorrente, em muitos trabalhos e obras – Lev Semenovitch Vygotsky.

Dos trabalhos que desenvolvemos com os alunos, pudemos concluir que não estão muito habituados a uma dinâmica de trabalho em grupo, potenciadora de sinergias cognitivas.

É claro que para chegarmos a essa conclusão tivemos que incorporar no nosso raciocínio diário, fixando o conhecimento teórico que nos permite passar à prática, saber que o aluno percorre várias etapas cognitivas sequencialmente, que aprende melhor se ajudado pelos comentários do professor, que aprende melhor se existirem associações a conhecimentos prévios, através de uma aprendizagem orientada pela problematização.

Tentámos, no trabalho colaborativo que lançámos, construir um mapa conceptual no quadro, com o resumo das ideias de cada grupo, numa tentativa de depuração até chegar ao mapa final – foi uma tarefa árdua. Pensamos que dedicando mais tempo à turma, esta teria sabido responder de forma mais eficaz ao estímulo<sup>210</sup>.

Ficámos certos de que as Teorias da Aprendizagem ou Conhecimento são fundamentais para o ensino<sup>211</sup>, pois ajudam-nos a compreender o objecto de toda a nossa atenção que é o aluno, as suas capacidades, constrangimentos, limitações e todo um intrincado de relações que se geram num determinado contexto, escolar e extra-escolar, que de algum modo podem afectar o normal desenvolvimento do aluno.

Apreendemos que as interacções que decorrem na Escola e fora dela podem afectar os níveis de consecução. A teia de relações que se estabelecem entre todos os actores é muito complexa e é composta por variáveis que escapam muitas vezes ao controlo dos professores, podendo por vezes ser apenas mitigadas.

---

<sup>210</sup> Na reunião de avaliação que o mestrando fez com a professora orientadora, na passada semana, dia 7 de Fevereiro de 2013, esta confessou-lhe que os repreendeu por tentarem boicotar as aulas e, numa bateria de perguntas que lhes fez, sobre matéria que nós tínhamos leccionado, ao conseguirem acertar, ela retorquiu-lhes – “afinal parece que sempre aprenderam alguma coisa com o professor”. De uma forma geral, o *Inquérito Anónimo* feito aos alunos, parece corroborar a afirmação feita pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Cluny.

<sup>211</sup> Não é inocente um dos *incipits* que escolhemos, onde Paulo Freire refere que “A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

A inteligência emocional é outro dos aspectos com que o professor se deve ocupar se quiser compreender qual é o *boiling point* de cada aluno, prevendo e criando estratégias de diversão, para evitar que o aluno perca o foco – sabemos, porque o vemos, sabemos porque o vivenciámos, que o efeito de *rippling* ou contágio pode levar a que se perca o controlo da sala de aula.

Ter uma planificação alternativa, de recurso, revela-se necessária, se não mesmo obrigatória, para os professores recém-chegados à profissão. É necessário pensar em planos de contingência, para albergar o máximo de situações possíveis. O professor é um gestor de afectos e de emoções. Tem que conseguir motivar para ensinar e ensinar para preparar. O que é que ele prepara? Seres humanos, futuros cidadãos, responsáveis, autónomos e esclarecidos. Não é uma tarefa fácil a de lidar com diversas variáveis, desde o contexto intra-escolar, às normas escolares que impõem determinados padrões de conduta pedagógico-didáctica, aos impedimentos burocráticos, às limitações dos programas, dos manuais, dos colegas, no que diz respeito à interdisciplinaridade, às dificuldades psicossociais e socioeconómicas dos alunos, todas elas possíveis causadoras de disrupção, não descartando também as eventuais limitações do próprio professor.

Cabe ao professor, recém-chegado à profissão, equacionar de que modo pode contribuir para que os seus alunos consigam sentir motivação e atingir o seu máximo potencial possível como preconizava Vygotsky. Propusemos um modelo para o desenvolvimento e desenho de planificações orientadas para a motivação, o modelo ARCS. Este tipo de planificação não é de fácil implementação mas, a longo termo, revela-se extremamente gratificante, quer para os alunos que se vêm na satisfação de evoluir, quer para o professor que vivencia uma experiência de compleição ao ver os seus alunos atingir a felicidade.

Ficámos cientes da necessidade da aquisição dos conhecimentos obtidos na parte curricular deste Mestrado, sem os quais seria, pelo menos para os “antigos” leigos, impossível perceber previamente, antes das actividades de leccionação, o modo como as escolas funcionam, como se relacionam com os alunos, com os professores, como

os alunos se relacionam entre si, como os professores se relacionam entre si e entre a estrutura hierárquica escolar.

Alertados para o que é a consecução, como se atinge, como se avalia, como se tem que ter em conta o estágio cognitivo em que se encontra o aluno, saber fazer o diagnóstico e o levantamento dos conhecimentos prévios, como é que eles pensam e ajudá-los a perceber como o fazem, através da metacognição é também importante. É igualmente importante dar-lhes também tarefas que os motivem e pô-los a trabalharem colaborativamente, fazendo uma distribuição justa e adequada, onde a cada grupo cabe um dos melhores alunos, constituindo assim um segundo intermediário do primeiro, i.e., do professor. A construção da auto-regulação vai-se fazendo gradualmente, com a ajuda do professor.

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem do aluno, por isso deve saber antecipar os problemas, proporcionar espaços psicopedagógicos, na medida da sua possibilidade, mesmo utilizando a imaginação<sup>212</sup> e mitigar ao máximo os factores de disrupção. O espaço é importante e o contexto da sala de aula e a coexistência dos múltiplos contextos de cada um são importantes para poder coexistir pacífica e prolificamente.

Mas, como nos lembrou por diversas vezes o nosso estimado Prof. Doutor Miguel Monteiro, quando achava que estávamos a ser intransigentes, citava uma das frases mais populares de Ortega y Gasset: “O homem é o homem e a sua circunstância” que no original aparece como “Eu sou eu e a minha circunstância” e que nós aproveitamos para fazer uma espécie de transliteração, embora não mudemos o alfabeto, para dizer “Os alunos são os alunos e as suas circunstâncias”. Ora, o professor tem que tentar chegar à compreensão destas circunstâncias sob pena de não o fazendo, perder o “Eu” que é “Ele”, o aluno, no limite, a turma.

---

<sup>212</sup> Segundo Vygotsky, na sua obra *Imaginação e Criatividade na Infância...*, diz-nos que a mente só cria a partir de objectos já vistos – a partir da sua apreensão pode sim, fazer várias combinações e criar objectos novos mas estes serão sempre derivados da composição caleidoscópica ou não de objectos já anteriormente apreendidos.



Na História, como nas outras disciplinas, mas em especial na História, o professor, por causa dos conceitos de tempo: a longa e a curta duração, deve evitar fazer transições bruscas entre matérias – avançar com o friso cronológico de forma anárquica, só acrescenta o tormento do desnorte na cabeça dos alunos. Já lhes chega o esforço para dominar a sincronia e a diacronia.

Na Era das Tecnologias de Informação e, com a abundância de recursos electrónicos, colocados à disposição de um clique, na Internet, reforçam o papel do professor como intermediário: para o estudo da História, é primordial que os alunos saibam pesquisar – o quê? para quê? como? e onde?

“O professor é apenas um irmão mais velho, mais experiente que ajuda os seus irmãos mais novos que a si acorrem, pois sabem que ele acumula mais conhecimento e, essencialmente, sabe transmiti-lo de modo a que com a sua idade fiquem a sabê-lo de modo simples e duradouro.”.

Não acreditamos em alunos maus nem em alunos bons – acreditamos em alunos que necessitam de mais atenção e ajuda do que outros. Acreditamos, sim, que um professor pode fazer toda a diferença, se souber cativar e motivar os seus alunos.

Um professor não é só um repositório de conhecimentos de uma determinada área, é muito mais do que isso, lembrando Maria do Céu Roldão “**A distinção da actividade docente associa-se centralmente à função de ensinar e ao saber específico requerido para tal função.**”.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## OBRAS GERAIS

**CARPENTIER, Jean; LEBRUN, François,**

*História da Europa / Jean Carpentier, François Lebrun ; trad. Manuel Ruas. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Estampa, 551 pp., “Capítulo 12 – Os Tempos Difíceis / A Peste e a Guerra”, pp. 189-190.*

**DEVELAY, Michel,**

*Savoirs Scolaires et Didactiques des Disciplines: Une Encyclopédie pour Aujourd’Hui / Sous la Direction de Michel Develay. Col. Pédagogies. Paris: ESF, cop. 1995, 355 pp.*

**DORMAT, A.; BOURNEUF, J.,**

*Nouveau Larousse Médical / Sous La Direction du Professeur A. Dormat [Professeur de Clinique à la Faculté de Médecine de Paris] et du Docteur J. Bourneuf [Ancient Extern des Hôpitaux de Paris]. Paris: Librairie Larousse, cop. 1981, 1142 pp., “Peste”, pp. 768-769.*

**LANGER, William L., compil.**

*An Encyclopedia of World Hiostory : Ancient, Medieval, and Modern, Chronologically Arranged / Compil. And Ed. William L. Langer. Boston: Houghton Mifflin Company, 1968, 1504 pp., pp. 288-289.*

**LE MOS, Mário Matos e,**

*Dicionário de História Universal / Mário Matos e Lemos ; rev. Histórica António Horta Fernandes ; rev. Nelson Horta. Mem Martins: Editorial Inquérito, 2001, 1051 pp., p. 815.*

**SARAIVA, José Hermano,**

*História de Portugal / dir. José Hermano Saraiva ; des. Fernando Lopes ; colab. António Augusto Ferreira da Cruz... [et al.]. 2.º v.: 1245-1640. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest : Alfa, [D.L. 1986], 800 pp.*

## **OBRAS ESPECÍFICAS**

### **TEORIAS DA APRENDIZAGEM**

**AUSUBEL**, David. P.

*Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, 226 pp.

**BERTRAND**, Yves,

*Teorias Contemporâneas da Educação / Yves Bertrand* ; trad. Alexandre Emílio. 2.<sup>a</sup> ed. Col. Horizontes Pedagógicos ; 4. Lisboa: Instituto Piaget, [D.L. 2001], 273 pp.

**FORMAN**, Ellice A.; **MINICK**, Norris; **STONE**, C. Addison,

*Contexts for Learning / Sociocultural Dynamics in Children's Development / Ellice A. Forman, Norris Minick, C. Addison Stone*. New York – Oxford: Oxford University Press, 1993, 395 pp.

**NOVAK**, Joseph D.; **GOWIN**, D. Bob

*Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996, 212 pp.

**PIAGET**, JEAN, 1896-1980

*Problemas de psicologia genética / Jean Piaget* ; trad. Fernando Flores. Col. Universidade Moderna. Lisboa: Dom Quixote, 1972, 182 pp.

**PRÄSS**, Alberto Ricardo,

*Teorias de Aprendizagem / Alberto Ricardo Präss*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, 55 pp.

**OLIVEIRA**, João Batista Araujo e; **CHADWICK**, Clifton

*Aprender e Ensinar / João Batista Araujo e Oliveira e Clifton Chadwick*. São Paulo: Editora Global, 2001, 393 pp.

**VALENTE**, Maria Odete,

*Aprender a Pensar: Projecto Dianoia / Maria Odete Valente*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências – Departamento de Educação, [s.d.], 118 pp.

## **DIDÁCTICA / PEDAGOGIA**

**ADELSBERGER, H. H.; COLLIS, B.; PAWLOWSKI, J.,**

*Handbook of Information Technologies for Education and Training / Heimo H. Adelsberger, Betty Collis, Jan M.. Pawlowski / Editors.* [s.l.]: Springer, 2002, 688 pp.

**ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José,**

*Supervisão da Prática Pedagógica / Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem / Isabel Alarcão, José Tavares.* 2.<sup>a</sup> ed. revista e actualizada. Col. Ciências da Educação e Pedagogia, Coimbra: Almedina, 2003, 166 pp.

**ALLIEU, N.,**

*Savoirs Scolaires et Didactiques des Disciplines : Une Encyclopédie pour Aujourd'hui / N. Allieu [et. al.],* [s.l.]: ESF éditeur, cop. 1995, 355 pp.

**AIRES, Luís M.,**

*Disciplina na Sala de Aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.* 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2010, 91 pp.

**ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe,**

*A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado : Actas do Colóquio Realizado na Universidade de Genebra, Março 1978 / [Ed. Lit.] Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud ; trad. Clara Moura Lourenço, José Afonso Baptista.* Col. Novalmedina ; 59. Coimbra: Almedina, 1986, 306 pp.

**ANTUNES, Maria da Conceição Pinto,**

*Teoria e Prática Pedagógica : Ruptura e Ensaio de Recontextualização da Educação à Luz do Projecto Rortyano da Cultura Poetizada.* Col. Horizontes Pedagógicos ; 79. Lisboa: Instituto Piaget, cop. 2001, 277 pp.

**ARENDS, Richard I.,**

*Aprender a ensinar / Richard I. Arends ; trad. Maria João Alvarez... et al. ; rev. Sara Bahia.* Lisboa: McGraw-Hill, [D.L. 1995], 566 pp.

**BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MAD AUS, George F.,**

*Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning,* [U.S.A.]: McGraw-Hill, cop. 1971, 923 pp., “Cap. 16 – Evaluation of Learning in Secondary School Social Studies”, **ORLANDI, Lisanio R.,** pp. 449-496.

**CHAFFER, John; TAYLOR, Laurence,**

*A História e o Professor de História ; trad. Maria de Fátima Cunha.* Col. Biblioteca do Educador Profissional ; 86. Lisboa: Livros Horizonte, cop. 1984, 158 pp.

**CITRON, Suzanne,**

*Ensinar a História Hoje: A Memória Perdida e Reencontrada / Suzanne Citron* ; trad. Guida M. A. de Carvalho, Luís Vidigal. Col. Biblioteca do Educador ; 118. Lisboa: Livros Horizonte, cop. 1990, 151 pp.

**ESTRELA, Albano,**

*Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, cop. 1994, pp. 479.

**FARIA, Ana Leal de**

Colectânea de Textos coligidos por Ana Maria Homem Leal de Faria, “*Didáctica da História / Textos*”. Vol. IV. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de História, 2002/2003, 138 pp.

**FARIA, Ana Leal de**

Colectânea de Textos coligidos por Ana Maria Homem Leal de Faria, “*Didáctica da História II / Metodologia e Trabalhos Práticos*”, Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de História, 2005-2006.

**JÄRVELÄ, Sanna; BOEKAERTS, Monique; HICKEY, Daniel T. ... et al.,**

*Motivation in Learning Contexts / Theoretical Advances and Methodological Implications / Edited by Simone Volet, Sanna Järvelä*. Col. Advances in Learning and Instruction. Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokyo: Pergamon, 2001, 342 pp.

**MONTEIRO, Miguel Corrêa,**

*Didáctica da História: teorização e prática: algumas reflexões / Miguel Corrêa Monteiro*. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001, 269 pp.

**MONTEIRO, Miguel Corrêa,**

*O Ensino da História num Escola em Transformação*. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Plátano Editora, 2003, 175 pp.

**PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira,**

*A Formação de Professores em Portugal / Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro, Raquel Pereira Henriques*. Lisboa: Colibri, 2010, 142 pp.

**PROENÇA, Maria Cândida,**

*Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992, 227 pp.

**RIBEIRO**, Lucie Carrilho,

*Avaliação da Aprendizagem / Lucie Carrilho Ribeiro*. 3.<sup>a</sup> ed. Col. Educação Hoje. Lisboa: Texto, 1991, 226 pp.

**ROLDÃO**, M. C.,

*Estratégias de Ensino / O Saber e o Agir do Professor / Maria do Céu Roldão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manual Leão, 2009, 130 pp.

**SNYDERS**, Georges,

*Para onde vão as Pedagogias Não-Directivas? / Georges Snyders*. Col. Psicologia e pedagogia. Lisboa: Moraes, cop. 1974, 365 pp.

**VANDERVEN**, Karen,

*Promoting Positive Development in Early Childhood / Building Blocks for a Successful Start / Karen VanderVen*. The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society. [s.l.]: Springer, cop. 2008, 203 pp.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch,

*Imaginação e Criatividade na Infância : Ensaio de Psicologia / Lev Semenovitch Vygotsky* ; trad., introd. e notas João Pedro Fróis; rev. Alexandre Franco. 1.<sup>a</sup> ed. Col. Razões de Sobra ; 3. Lisboa: Dinalivro, 2012, 158 pp.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch,

*Mind in Society / The Development of Higher Psychological Processes / L. S. Vygotsky*. Edt. by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Cambridge – Massachusetts – London – England: Harvard University Press, 1978, 159 pp.

## **HISTÓRIA**

**MARQUES**, A. H. de Oliveira,

*Para o Estudo da Peste Negra em Portugal / [A. H. de Oliveira Marques... et al. ; apresentação de Virgínia Rau]*. Sep. de Bracara Augusta, “Congresso Histórico de Portugal Medieval”, v. 14-15, n.ºs 1-2 (1949-1950). Braga: [s.n.], 1963, 34 pp.

**ARTAUD**, Antonin,

*Eu, Antonin Artaud* ; trad. e notas de Aníbal Fernandes. Col. Memória do Abismo ; 21. Lisboa: Hiena, 111 pp., pp. 15-40, “O Teatro e a Peste”.

**BRAUDEL**, Fernand,

*Grammaire des Civilisations / Fernand Braudel*. Paris: Arthaud-Flammarion, cop. 1987, 598 pp.

**BRAUDEL, Fernand,**

*História e Ciências Sociais* ; trad. Carlos Braga; Inácia Canelas. 2.<sup>a</sup> ed. Col. Biblioteca de Ciências Humanas ; 19. Lisboa: Edições Presença, 1976, 243 pp.

**BLOCH, Marc,**

*História e Historiadores / Marc Bloch*; trad. Telma Costa. Col. Teorema. Especial ; 31. Lisboa: Teorema, 1998, 320 pp.

**DUBY, Georges,**

*O Ano Mil / Georges Duby* ; trad. Teresa Matos. Col. Lugar da História ; 8. Lisboa: Edições 70, [D.L. n.º 51957/92], 222 pp.

**FELGUEIRAS, Margarida Louro,**

*Rogério Fernandes: Questionar a Sociedade, Interrogar a História, (R)epensar a Educação / Org. Margarida Louro Felgueiras, Maria Cristina Menezes*. Col. Biblioteca das ciências do homem. Ciências da Educação ; 18. Porto: Afrontamento, 2004, 837 pp.

**JETTÉ, René,**

*A História e o seu Ensino*. Col. Novalmedina ; 4. Coimbra: Livraria Almedina, 1976, 211 pp.

**LE GOFF, Jacques,**

*A Civilização do Ocidente Medieval / Jacques Le Goff* ; trad. Manuel Ruas. Col. Imprensa Universitária ; 32, 33, 2 vol. Lisboa: Editorial Estampa, vol 1: 308 pp., vol. 2: 384 pp.

**LE GOFF, Jacques,**

*As Doenças têm História / Apres. Por Jacques Le Goff* ; trad. Laurinda Bom ; rev. Alberto Freire. 2.<sup>a</sup> ed. rev. Col. Pequena História ; 2. Lisboa: Terramar, 1997, 361 pp.

**LE GOFF, Jacques; LADURIE, Le Roy; DUBY, Georges... et alii.,**

*A Nova História / Jacques Le Goff... et alii.* ; trad. Ana Maria Bessa. Col. Lugar da História ; 1. Lisboa: Edições 70, [D.L. n.º 51114/91], 89 pp.

**RODRIGUES, Ana Maria S. A.,**

*Uma Peste em Torres Vedras em 1395 / Ana Maria Rodrigues*. Sep. “Boletim Soc. Port. de Estudos Medievais”, (7), Junho 1987 – Junho 1988. [s.l.]: Sociedade Portuguesa de Estudos Medievais, 1988, pp. 3-5.



**SILVA, Manuela Santos,**  
*A Região de Óbidos na Época Medieval : Estudos / Manuela Santos Silva.* 1.<sup>a</sup> ed. Col. P. H. Estudos e documentos. [Caldas da Rainha: Património Histórico], 1994, 198 pp.

**SILVA, Manuela Santos,**  
*Óbidos Medieval : Estruturas Urbanas e Administração Concelhia / Manuela Santos Silva.* Col. Patrimónia histórica. Dissertações. Cascais: Patrimónia, 1997, 203 pp.

### **OUTRAS OBRAS DE INTERESSE COMPLEMENTAR**

**GIDDENS, Anthony,**  
*Sociologia / Anthony Giddens.* 6.<sup>a</sup> ed. trad Alexandra Figueiredo [*et al.*] ; coord., rev. José Manuel Sobral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, 725 pp.

**KELLER, John M.**  
*Motivational Design for Learning and Performance / John M. Keller / The Arcs Model Approach.* New York – Dordrecht – Heidelberg – London: Springer, cop. 2010, 353 pp.

**PLUTCHIK, Robert,**  
*The Emotions / Revised Edition / Robert Plutchik /Albert Einstein College of Medecine.* Lanham – New York – London: University Press of America Incorporated, 1991, 216 pp.

**TERRAIL, Ponson du,**  
*A Peste Negra / Romance Sentimental ; trad. Gomes Monteiro.* Col. Reclamo. Lisboa: Romano Torres, [s.d.], 90 pp.

### **DISSERTAÇÕES DE MESTRADO / DOUTORAMENTO**

**AFONSO, Maria Isabel,**  
*Os Currículos de História no Ensino Obrigatório. Portugal, Inglaterra, França.* Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Texto policopiado, Universidade do Minho, 283 pp.

**ESTEVES, Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo,**  
*Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa / Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo Esteves.* Dissertação de doutoramento, apresentada ao IGOT, Universidade de Lisboa, 2010, 376 pp.

**GOUVEIA**, Carina José Berenguer,  
*Burnout, Ansiedade e Depressão nos Professores*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, conducente ao grau de Mestre em Psicologia, na Secção de Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença, 2010, 34 pp. com anexos de A..N, em CD-ROM.

**MELO**, Maria Benedita de Lemos Portugal e,  
*Reflexos da Reflexividade Mediatizada: Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Especialidade em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação. ISCTE, Universidade de Lisboa, 2007, 469 pp.

**VELEZ**, Maria Fernanda Pardaleiro,  
*Indisciplina e Violência na Escola: Factores de Risco – Um Estudo com Alunos do 8.º e 10.º Anos de Escolaridade*. Monografia de Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, conducente ao grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social, 2010, 179 pp.

## MANUAIS E CADERNOS DIDÁCTICOS

**COUTO**, Célia Pinto do; **ROSAS**, Maria Antónia Monterroso,  
*O Tempo da História / 2.ª Parte / História A 10.º Ano*. 1.ª ed. 8.ª reimp. Porto: Porto Editora, 2012, 175 pp.

**COUTO**, Célia Pinto do; **ROSAS**, Maria Antónia Monterroso,  
*O Tempo da História / Caderno do Aluno / História A 10.º Ano*. Porto: Porto Editora, 2012, 80 pp.

## FILMES

**LEV VYGOTSKY** [Registo vídeo] / dir. e ed. Regis Horta ; texto e apres., Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Atta Mídia e Educação, [20--]. 1 DVD (aprox. 44 min.) : color., som. (Colecção Grandes educadores). Locução em português.

**AS FEIRAS MEDIEVAIS E RENASCIMENTO URBANO** [Registo vídeo Youtube], @Maa\_Pegolo, @LehRogick, @GabiiDiniz. (aprox. 4m41s) : color., som, [consultado a 14 de Janeiro de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.youtube.com/watch?v=0RTIF\\_q1hWg](http://www.youtube.com/watch?v=0RTIF_q1hWg)>. (Passado na aula n.º 79, de dia 23 de Janeiro de 2013).

**A PESTE NEGRA** [Registo de vídeo Youtube], Canal de História. (aprox. 1h30m) : color. Som. Locução em Brasileiro, [consultado a 14 de Janeiro de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_kPV3AgV7ZU](http://www.youtube.com/watch?v=_kPV3AgV7ZU)>. (Passado, parcialmente (14m18s) na aula n.º 83, de dia 29 de Janeiro de 2013). As partes onde há falas de actores em inglês estão devidamente legendados para PT-BR.

## **PROGRAMAS**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,**

*Programa de História A / 10.º, 11.º e 12.º Anos / Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas / Formação Específica / Homologação / 16/03/2001 (10.º Ano) / 01/04/2002 (11.º e 12.º Anos) Autoras / Clarisse Mendes (Coordenadora) / Cristina Silveira / Margarida Brum. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2002, 79 pp.*

## **DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS**

**AFONSO, Maria Isabel,**

*Manual Escolar: Guia de Estudo ou Prática de Competências? Estudo com Professores e Alunos do Ensino Secundário. História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina, v. 16, n. 1, 2010, pp. 113-126, ISSN: 2238-3018.*

### **AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NUNO GONÇALVES,**

(na qual passou a constar com membro desde 2012, a Escola Secundária D. Luísa de Gusmão), [consultado a 31 de Maio de 2013], disponível em WWW:<URL: <http://aenunogoncalves.net/>> ou WWW:<URL: <http://www.esec-luisa-gusmao.pt/>>.

**ALVES, Francisco Cordeiro,**

*A Dimensão Preocupacional dos Professores. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2001, 97 pp. [consultado em 9 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20-%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>>.*

### **CDC, SAFER – HEALTHIER – PEOPLE,**

*Special Pathogens Branch, “Ebola Hemorrhagic Fever”, [consultado em 2 de Janeiro de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.cdc.gov/ncidod/dvrd/spb/mnpages/dispages/ebola/qa.htm>>.*

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,**

*Estado da Educação 2012 / Autonomia e Descentralização.* Coord. Manuel Miguéns, 33 pp., ISSN: 1647-8541, [consultado a 10 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.crup.pt/images/Estado\\_da\\_Educao\\_2012.pdf](http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf)>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, Suplemento, 2.ª série – N.º 131 – 10 de Julho de 2013,* “Ministério da Educação e Ciência, Gabinete do Ministro, Parte C, **Despacho normativo 7-A/2013**”, [consultado a 11 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/07/131000001/0000200002.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de Julho de 2012,* “Ministério da Educação e Ciência, **Decreto-Lei n.º 139/2012** de 5 de Julho”, [consultado a 10 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, 2.ª série – N.º 73 – 12 de Abril de 2012,* “Parte C, Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, **Despacho n.º 5106-A/2012**”, [consultado a 10 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/073000002/0000400009.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, 1.ª série – N.º 126 – 2 de Julho de 2012,* “Ministério da Educação e Ciência, **Decreto-Lei n.º 137/2012** de 2 de Julho”, [consultado a 22 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, 2.ª série – N.º 160 – 22 de Agosto de 2011,* “Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, **Despacho n.º 10532/2011**”, [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/08/160000000/3447834478.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO.**

*Diário da República, 1.ª série A – N.º 166 – 30 de Agosto de 2005,* “Assembleia da República, **Lei n.º 49/2005** de 30 de Agosto, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, 1.ª série A – N.º 217 – 19 de Setembro de 1997*, “Assembleia da República, **Lei n.º 115/97** de 19 de Setembro, Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, (Lei de Bases do Sistema Educativo), [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>>.

**DIÁRIO DA REPÚBLICA ELECTRÓNICO,**

*Diário da República, 1.ª série – N.º 237 – 14 de Outubro de 1986*, “Assembleia da República, **Lei n.º 46/86** de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo”, [consultado a 13 de Junho de 2013], disponível em WWW<URL: <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>>.

**FINO**, Carlos Nogueira

“Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, n.º 2, pp. 273-291, [consultado a 1 de Fevereiro de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>.

**KORT**, Barry; **REILLY**, Rob; **PICARD**,

Rosalind W., *Massachusetts Institute of Technology*, “An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy – Building a Learning Companion”, [consultado a 20 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: <http://affect.media.mit.edu/projectpages/lc/icalt.pdf>>.

**PLUTCHIK**, Robert, *Wikipédia*,

“A Roda das Emoções de Robert Plutchik”, [consultado a 27 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Plutchik](http://pt.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik)>. Cf. a obra *The Emotions*, onde este psicólogo norte-americano teoriza acerca da correspondência das cores aos diversos estádios emocionais.

**TAROUCO**, Liane M.; **GELLER**, Marlise; **MEDINA**, Roseclea,

*CMap as a Communication Tool to Promote Meaningful Learning / Liane M. Tarouco, Marlise Geller, Roseclea Medina / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Luterana do Brasil, Universidade Federal de Santa Maria* in *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology / Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping / A. J. Cañas, J. D. Novak, Eds. San José, Costa Rica, 2006*, [consultado a 17 de Maio de 2013], disponível em WWW<URL: <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p152.pdf>>.

**TRAMONTE**, Angela Teresa Freneda da Silva; **SEGNORINI**, Maria Auxiliadora, *A Importância do Desenvolvimento da Inteligência Volitiva para a Qualidade de Ensino / (The Development Importance of Volitional Intelligence for the Teaching Quality)*, “Revista EPeQ/Fafibe”, 1.<sup>a</sup> Ed., vol. 01, UNIFAFIBE, Centro Universitário Bebedouro/SP, [consultado a 2 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaepqfafibe/sumario/3/14042010141641.pdf>>.

**VAROTTO**, Michele Varotto, *Infância e Educação, na Teoria Educacional de John Dewey – Uma Análise da Difusão de Suas Obras no Brasil Após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932-1964)*. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, “História, Sociedade e Educação no Brasil”, História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas, 30 de Junho a 3 de Julho de 2009. Universidade Estadual de Campinas, [consultado a 11 de Julho de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>.

**VIDAL**, Elisabete, *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2002, 76 pp., [consultado a 1 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\\_mono.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf)>.

**VYGOTSKY**, Lev , *Mind and Society/L. S. Vygotsky*, [s.l.]: Harvad University Press, 1930, [consultado a 1 de Fevereiro de 2013], disponível em WWW<URL: [http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu\\_Psy/EP\\_03\\_New.pdf](http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf)>.

**WORLD HEALTH ORGANIZATION**, *Global Alert and Response (GAR)*, “Pandemic (H1N1) 2009”, [consultado a 19 de Agosto de 2013], disponível em WWW<URL: <http://www.who.int/csr/disease/swineflu/en/>>.

## ANEXOS

---

Os **Anexos** constantes no Índice encontram-se disponíveis, no suporte informático fornecido com a Tese – cf. **estrutura de ficheiros** constantes da capa do **CD/DVD-ROM**.

## **ANEXO A**

---

### **A ESCOLA SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO**









## **ANEXO B**

---

### **A SALA DE AULA N.º 216, ONDE DECORRERAM AS PRÁTICAS LECTIVAS**











## **ANEXO C**

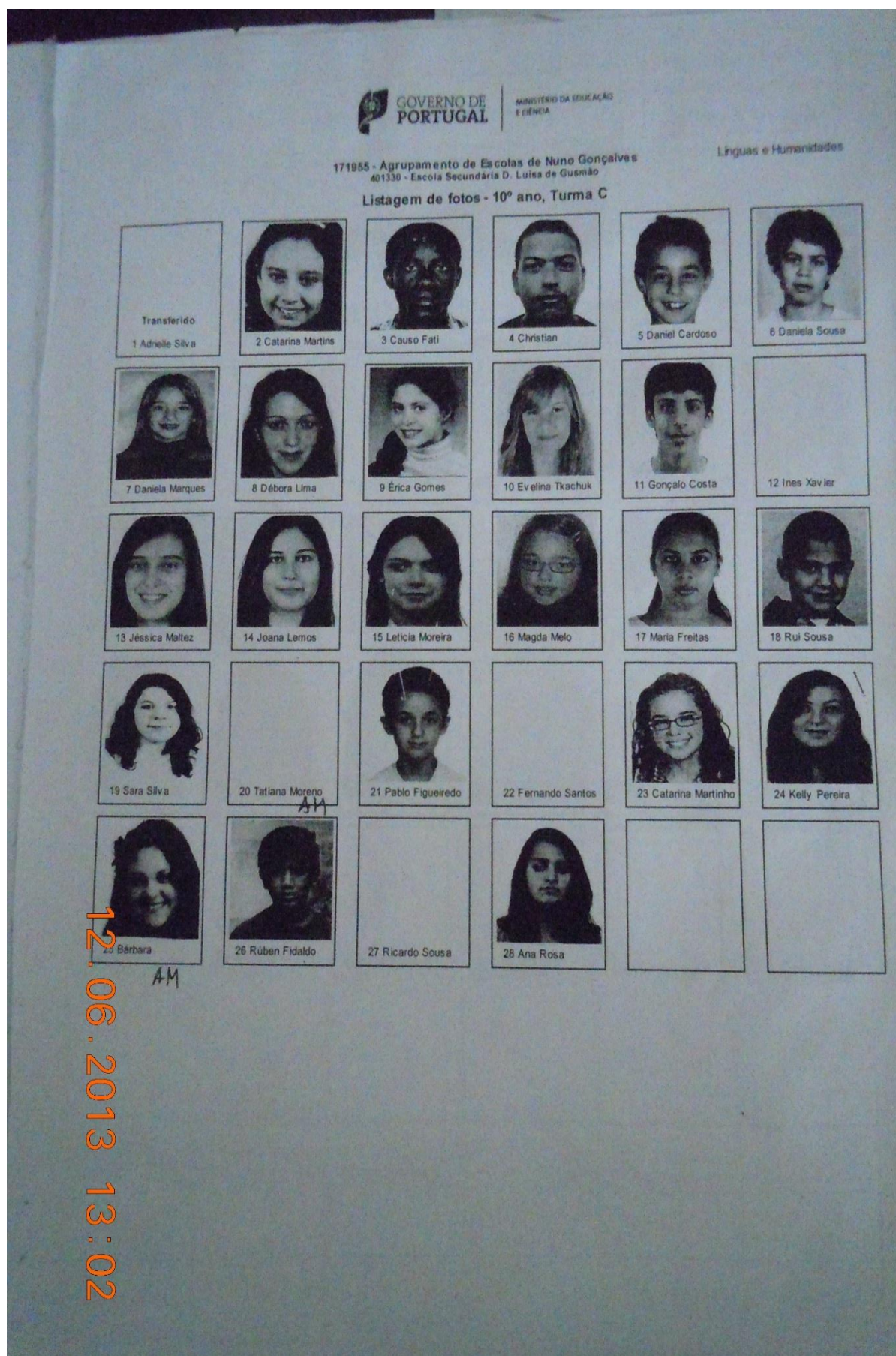
---

### **A COMPOSIÇÃO DA TURMA DO 10.º C**

Ano Letivo 2012 / 2013		GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA												Ano : 10 Turma : C Línguas e Humanidades																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
		171955 - Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Nuno Gonçalves 401330 - Escola Secundária D. Luísa de Gusmão																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
		Relação de Alunos																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
Nº Processo	Nº Turma	Nome	PORT (0)	INGL CAT (0)	FRAN CAT (0)	REL (0)	EDP (0)	GEOM (0)	HIST (0)	MACIS (0)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												



Ano Lectivo 2012/2013		GOVERNO DE PORTUGAL					Ministério da Educação e Ciência					Ano: 10 Turma: C		Línguas e Humanidades	
171955 - Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos de Nuno Gonçalves															
401330 - Escola Secundária D. Luísa de Gusmão															
Relação de Alunos															
N.º de Processo	N.º de Turma	Nome	Idade	PORT (G)	ING (CONT.) (G)	FRAN (CONT.) (G)	FIL (G)	EDF (G)	GEOG (E)	HIST (E)	MACS (E)				
63226	4	Adrielle Bezerra Silva	-	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR	TR				
63227	2	Catarina da Rocha Martins	14		NI										
63228	3	Causo Fati	0	NI	NI										
63229	4	Christian Pereira Gustavo	16			NI									
53318	5	Daniel da Matos Nunes Cardoso	15			NI									
52322	6	Daniela Filipa Fernandes de Sousa	16			NI									
60618	7	Daniela Joana Cortez Marques	16			NI									
52934	8	Débora Cristina Rodrigues Lima	15			NI									
52010	9	Érica Cristiana Destapado de Castro Gomes	15			NI									
63230	10	Evelina Tkachuck	15			NI									
63422	11	Gonçalo Pedro Torres Bandeira da Silva e Costa	15			NI									
63423	12	Inês Filipa Vieira Xavier	14			NI									
63231	13	Jéssica Castanheira Maltez	15			NI									
63232	14	Joana da Costa Ramos de Lemos	14			NI									
63234	15	Leticia de Oliveira Moreira	17			NI									
63235	16	Madga Alexandra Lei Tiago Jacinto de Melo	15			NI									
63424	17	Maria Eduarda Rezende de Freitas	16			NI									
52018	18	Rui Miguel da Silva dos Santos Sousa	15			NI									
63237	19	Sara Filipa Primo da Silva	15			NI									
63238	20	Tatiana Denise Cordeiro Moreno	18		NI										
52486	21	Pablo Máximo de Figueiredo	17			NI									
63645	22	Fernando Jorge Castela dos Santos	0			NI									
62624	23	Catarina Costa Martinho	15			NI									
63736	24	Kelly Fernanda Fagundes Pereira	16			NI				NI					
63244	25	Bárbara Cristiana Lunet da Silva Constantino	16			NI									
53334	26	Ruben Filipe Martinho Lopes Fidalgo	15			NI									
63958	27	Ricardo Filipe Veiga de Sousa	-	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI				
DE	28	Ana Maria Rosa	-	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE				
Legenda:		(G) - Geral (E) - Específica										DE - Desconhece-se o Processo			
		NI - Não Inscrito(a) TR - Transferido(a)													



## **ANEXO D**

---

### **A DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DO 10.º C**



António Tereno Exma. Senh

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NUNO GONÇALVES

### ESCOLA BÁSICA 2,3 NUNO GONÇALVES

Horário da turma: 10<sup>o</sup>C

E. Sec. D. Luísa de Gusmão 2012/2013

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:20 - 09:10	ING FRANCON	216 318	HIST	216	PORT	316	PORT	216	FIL	322
09:10 - 10:00	ING FRANCON	216 318	HIST	216	PORT	316	PORT	216	FIL	322
10:20 - 11:10	HIST	216	MACS	216	GEOG	304	MACS	216	GEOG	216
11:10 - 12:00	HIST	216	MACS	216	GEOG	304	MACS	216	GEOG	216
12:15 - 13:05	EDF	GIN			HIST	216	ING FRANCON	216 312	EDF	GIN
13:20 - 14:10			GEOG	316						
14:10 - 15:00	AED <i>Jay</i>	210	GEOG	316			AED <i>Port</i>	210	CE MAT	216
15:15 - 16:05	AED <i>Hx</i>	216	EDF	GIN					MACS	216
16:05 - 16:55			FIL	216			AED <i>Jay</i>	301	MACS	216
17:15 - 18:05			AED <i>IAS</i>	208						
18:05 - 18:55										

Entrada em vigor: 3 de janeiro de 2013 Data de Validade: 31 de agosto de 2013

ATIVIDADE	NOME DO PROFESSOR
AED	Isabel Cluny, Isabel Silva, José Matos, Paula Cabrita, Sofia Charneca
CE MAT	Sofia Charneca
EDF	M <sup>a</sup> João Esteves
FIL	Luísa Almeida
FRANCON	Ana Paula Vaz
GEOG	Paula Cabrita
HIST	Isabel Cluny
ING	José Matos
MACS	Sofia Charneca
PORT	Isabel Silva
Dir. Turma	Dr. <sup>a</sup> Isabel M <sup>a</sup> de Araújo I. Cluny Sumavielle

12.06.2013 13:01

Distribuição da carga horária lectiva do 10.º C										
Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Minutos / Aula / Semana
08:20	ING / FRAN CONT.	216	HIST	216	PORT	316	PORT	216	FIL	500
09:10		318								
09:10	ING / FRAN CONT.	216	HIST	216	PORT	316	PORT	216	FIL	500
10:00		318								
10:20	HIST	216	MACS	216	GEOG	304	MACS	216	GEOG	500
11:10										
11:10	HIST	216	MACS	216	GEOG	304	MACS	216	GEOG	500
12:00										
12:15	EDF	GIN			HIST	216	ING / FRAN CONT.	216	EDF	200
13:05								312		
13:20			GEOG	316						50
14:10										
14:10	AED ING	210	GEOG	316			AED PORT	200	CE MAT	200
15:00										
15:15	AED HIST	216	EDF	GIN					MACS	150
16:05										
16:05			FIL	216			AED GEOG	301	MACS	150
16:55										
17:15			AED MACS	208						50
18:05										
18:05										0
18:55										
Minutos / Dia da Semana	350		450		250		350		400	1800

## **ANEXO E**

---

### **PAUTA DE FREQUÊNCIA DO 3.º PERÍODO DO 10.º C**





## **ANEXO F**

---

### **A AULA OBSERVADA DE TRANSIÇÃO**



**OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA**

**DATA:** 09/01/2013

**PROFESSORA:** ISABEL MARIA DE ARAÚJO CLUNY

**LIÇÃO N.º** 69

ESCOLA	SECUNDÁRIA D. LUÍSA DE GUSMÃO			DISCIPLINA	HISTÓRIA
ANO	10.º	TURMA	C	HORA DA AULA	(50m) 12h15m – 13h05m
<b>TEMA PLANIFICADO</b>	<b>Módulo 2: O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>1.1 Poderes e Crenças – Multiplicidade e Unidade</u></b> <input checked="" type="checkbox"/></li> <li>• <b>1.1.1 A Multiplicidade de Poderes</b></li> <li>• <b>1.1.2 A Unidade da Crença</b></li> </ul>				
<b>SUMÁRIO</b>	Poderes e crenças: a multiplicidade de poderes na Europa do século XIII.				

**PRESENCAS:** 4 Alunos / 18 Alunas

**AUSÊNCIAS:** 5

**TOTAL:** 27

HORA	AULA SEQUÊNCIAS / ACTIVIDADES / METODOLOGIAS	OBSERVAÇÕES
12:25	A aula é iniciada com um pedido para abrir o livro 2 (manual, 2.ª parte), na página 11. É feito um pedido de síntese.	A professora questiona a Bárbara e pede para se colocar direita.
12:27	Questiona o Pablo para saber quem trabalha a terra. Jéssica não sabe responder o que é uma economia auto-suficiente. Responde outra aluna. A professora pergunta a Ruben quando é que acabou o Império Romano.  Fala na ruralização e chama a atenção para a análise que devem fazer à linha conceptual, para verificarem que passam do século V para o século X.	
12:28	Pergunta à Catarina qual é a Identidade Civilizacional da Europa.	
12:32	A professora fala em Carlos Magno.	
12:33	Pergunta à Daniela para ler a legenda do Mapa da Divisão da Europa, na página 12 do manual.	

12:34	O que é que são flutuações, inquire a professora. Daniel veja quais é que são os reinos assinalados.	Deixe lá as unhas, Bárbara, retorque a professora.
12:35	Do ponto de vista da definição de fronteiras é muito diferente, nalguns reinos, dos países actuais.	
12:36	A Europa do Século XIII perdeu a unidade do tempo do Império Romano, tem uma aparência fragmentada – muitos reinos.	A professora pede para <b>escreverem</b> no caderno.
12:39	A professora dá ordem a uma aluna para escrever o que lhe tinha pedido; só muito dificilmente é que acede e quando começa a escrever, manda-a sair e ir para o Conselho Executivo aguardar, para falar com ela depois de a aula terminar. Continua o ditado e diz que há o momento dos senhores dentro de um reino. Cada senhor está numa economia fechada. Faz um esquema no quadro com a relação entre o Reino e o Senhorio, e prossegue dizendo que o Senhorio é um nobre que tem um território sob a sua alçada, que podia cobrar impostos e exercia sob eles um poder jurisdicional e militar.	
12:44	A professora pede ao Daniel para ler os “Senhorios” na página 13.	
12:46	A professora explica o que são Senhorios e o que é o Senhor.	
12:49	A professora pede a leitura à Catarina.	
12:50	Lê o Cristiano.	
12:51	Enumera no quadro o poder dos Senhores: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Receber Impostos;</li> <li>2) Arrendar as terras;</li> <li>3) Poderes Militares;</li> <li>4) Aplicar a Lei.</li> </ol> Fala no Direito de <i>Ban</i> ou Banalidades (poderes militares e jurisdicionais).	

12:54	Continua a ler o Gonçalo, pede a professora.	Entretanto esclarece que o Direito de <i>Ban</i> é a característica mais desta época.
12:56	A professora pergunta qual é a importância dos Duques e Condes – são os que apoiavam e iam combatendo ao lado do rei, nos reinos bárbaros. A nobreza medieval era formada por duques e condes. Como é que enriqueceram: através de doações e casamentos (alianças).	
12:59	O Pablo lê os reis – transmissão do poder hereditário. Definição do “bem comum”.	
13:00	Continua a leitura a Maria Eduarda.	
13:01	Continua a ler a Joana.	União entre a Igreja e Carlos Magno, tornado Imperador – fusão.
13:02	Lê a Sara a “Queda do Império”.	
13:04	Podem guardar. A professora avisa para trazerem na próxima aula o recado de 2.ª feira.	

**OBSERVAÇÕES FINAIS:**

- A aula correu dentro dos mesmos moldes de aulas por nós assistidas anteriormente. Há uma tentativa de análise de textos e de um retirar de ilações que a professora sempre procura obter dos seus alunos, por vezes em vão, devido ao seu desinteresse latente. De outras vezes, lá consegue ir construindo esquemas com a ajuda quase exclusiva dos alunos mas, como exceção e não como regra, do escasso conjunto de amostragem que tivemos.
- Apenas houve uma ocorrência de insubordinação quando a professora dá uma ordem para escreverem e uma aluna insistentemente se recusa a acatar. Quando vê que a professora estava a ficar já enervada com a situação, lá decide aceder só que aí já era tarde demais.

## **ANEXO G**


---


### **AS PLANIFICAÇÕES DAS AULAS LECCIONADAS – O MÉDIO E CURTO PRAZO**





### PLANIFICAÇÃO DE MÉDIO PRAZO


TEMAS / CONTEÚDOS	N.º DE AULAS
<p><b>MODULO 2 – O DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII A XIV – ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS.</b></p> <p>1 – A IDENTIDADE CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL</p> <p>1.1 – Poderes e crenças – multiplicidade e unidade</p> <p>1.2 – O quadro económico e demográfico – expansão e limites do crescimento.</p> <p>2 – O ESPAÇO PORTUGUÊS – A CONSOLIDAÇÃO DE UM REINO CRISTÃO IBERICO</p> <p>2.1 – A fixação do território – do termo da Reconquista ao estabelecimento e fortalecimento de fronteiras</p> <p>2.2 – O pais urbano e concelhio</p> <p>2.3 – O pais rural e senhorial</p> <p>2.4 – O poder régio, factor estruturante da coesão interna do reino.</p> <p>3 – VALORES, VIVÊNCIAS E QUOTIDIANO</p> <p>3.1 – A experiência urbana</p> <p>3.2 – A vivência cortesã</p> <p>3.3 – A difusão do gosto e da prática das viagens: peregrinações e romarias; negócios e missões político-diplomáticas.</p>	<p>≈ 32</p>


Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão		Planificação da 1.ª Aula (75/76) - 100m		21-Jan-2013						
MÓDULO 2: O DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII-XIV - ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS										
UNIDADE 1.2 - O QUADRO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO - EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO										
SUB-UNIDADE	CONCEITOS (1) / NOÇÕES(2)	OBJECTIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPOS (P)	OPERACIONALIZAÇÃO/TAREFAS		TEMPOS (A)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
					PROFESSOR (P)	ALUNO (A)				
1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO	● Economia monetária (1)	● Compreensão do papel das ordens monásticas de São Bento, Cluny e Cister na formação de grandes arroteamentos;	● Reconhecer, no surto demográfico do século XIII, a expansão agrária que o acompanhou e no paralelo desenvolvimento urbano, o desencadear de mecanismos favorecedores de intercâmbios de ordem local, regional e civilizational;	5m	● Escreve o Sumário e dá início à aula após se apresentar aos alunos;	● Indica o que se compreende já acerca da temática a estudar, constituindo um glossário provisório de conhecimento;	10m	● Apresentação em <i>PowerPoint</i> ;	● Grelha de observação da aula;	
	● Ordens Monásticas (2)			10m	● Faz o levantamento de ideias prévias dos alunos acerca do que vão estudar;			● Quadro, onde é escrito o Sumário e indicado o significado de algum elemento que esclareça esquematicamente alguma dúvida que venha a ser colocada;	● Observação do desempenho dos alunos na realização das actividades e respectiva interacção com os colegas de grupo;	
	● Senhores Laicos (2)	● Compreensão do novo sistema de aproveitamento do solo;		15m	● Faz uma exposição prévia da sub-unidade que vai apresentar;	● Visiona o <i>PowerPoint</i> ; levanta questões que lhe ocorrerem no decurso do visionamento;		≈30m (PPT)		
	● Arroteamento (2)	● Compreensão da influência dos avanços técnicos na agricultura;		≈30m (PPT)	● Dá início à apresentação do <i>PowerPoint</i> , a qual terá pausas no seu decurso de modo a que os alunos possam proceder à análise de documentos do manual (pp. 28-31);	● Responde às tarefas que lhe são propostas; nomeadamente a leitura e interpretação de fontes documentais;	30m	● Manual do Aluno: <i>O Tempo da História</i> / 2.ª Parte / <i>História A</i> / 10.º Ano, Porto Editora;	● Ficha de auto-avaliação da actividade.	
	● Abilhamento trienal (2)	● Relacionar a evolução da população desde o século XI com os avanços técnicos, o aproveitamento do solo e a abundância da produção com o crescimento demográfico.	● Reconhecer as semelhanças entre o passado e o presente e estabelecer uma analogia relativamente ao avanço tecnológico e a sua influência.					15m	● Caderno do Aluno: <i>O Tempo da História</i> [...];	
	● Crescimento demográfico (2)			30m	● Solicita aos alunos a leitura e análise de documentos do manual ;	● São formados grupos de 2 alunos para ajudarem a construir um mapa conceptual sobre o fluxo da matéria leccionada;				
				10m	● Apresenta as principais conclusões com a intervenção dos alunos.	● Sintetiza as principais conclusões retiradas do <i>PowerPoint</i> ;	10m	● Grelha de observação da aula;		
						● Realiza a auto-avaliação da actividade.	5m	● Ficha de auto-avaliação da actividade.		

<div>Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão</div>		<div>Planificação da 2.ª Aula (77/78) - 100m</div>		<div>22-Jan-2013</div>		<div></div>			
MÓDULO 2: O DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII-XIV - ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS									
UNIDADE 1.2 - O QUADRO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO - EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO									
SUB-UNIDADE	CONCEITOS (1)/ NOÇÕES(2)	OBJECTIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPOS (P)	OPERACIONALIZAÇÃO / TAREFAS		TEMPOS (A)	RECURSOS	AVALIACÃO
	● Economia monetária (1)	● Compreende as causas do surto urbano e compreende de que modo as cidades se vão desenvolvendo em número e tamanho;	● Os alunos são levados, através do visionamento do <i>PowerPoint</i> e das leituras que lhes vão sendo pedidas, a fazer uma reconstrução do modo de vida de uma cidade medieval e das suas interações locais. Ser-lhes-á apresentada uma situação-problema para resolver o problema da coacção da produção excedentária, de modo a que possam simular uma situação vivida. A vantagem desta simulação, atribuindo a cada grupo de alunos um papel tal como o de senhor feudal, o habitante da cidade, o artesão, o monge e o camponês como forma de compreenderem o sistema monetário e as trocas que se vão gerando, do campo para a cidade e como esta se torna atractiva - a concentração de "facilidades" e as vias de comunicação. A simulação incluída nesta experiência de aprendizagem constitui uma estratégia que, espera-se, actue como facilitadora da compreensão da complexidade que se começa a desenhar com o sistema de trocas.	5m	● Escreve o Sumário e dá início à aula;	● Demonstra, oralmente o que aprendeu na aula anterior, de forma sinéctica;	10m	● Apresentação em <i>PowerPoint</i> ;	● Grelha de observação da aula;
	● Burguesia (1)			10m	● Solicita aos alunos seleccionados na aula anterior para que façam a síntese dessa mesma aula;			● Quadro, onde é escrito o Sumário e indicado o significado de algum elemento que esclareça espemticamente alguma dúvida que venha a ser cobçada;	● Observação do desempenho dos alunos na realização das actividades e respectiva interacção com os colegas de grupo;
	● Surto urbano (2)	● Compreende o renascimento das cidades e a sua transformação de centros políticos, militares ou religiosos para pólos económicos;		15m	● Faz uma exposição prévia do tema a apresentar;	● Visiona o <i>PowerPoint</i> ; levanta questões que lhe ocorra no decurso do visionamento;	≈30m (PPT)		
	● Cidade (2)			≈30m (PPT)	● Dá início à apresentação do <i>PowerPoint</i> , a qual terá pausas no seu decurso de modo a que os alunos possam proceder à análise de documentos do manual (pp. 31-36);	● Responde às tarefas que lhe são propostas; nomeadamente a leitura e interpretação de fontes documentais;	30m	● Manual do Aluno: <i>O Tempo da História</i> / 2.ª Parte / <i>História A</i> / 10.ª Ano, Porto Editora;	● Ficha de auto-avaliação da actividade.
	● Cambista (2)	● Compreende a importância das trocas regionais e locais;		30m	● Solicita aos alunos a leitura e análise de documentos do manual ;		15m		
		● Compreende a importância da moeda nas transacções comerciais, parte do sistema económico monetário;				● Em conjunto com os seus colegas, simula a dinamização das trocas e põe em prática a informação de que já dispõe;			
		● Compreende o impacto do açambaramento e do preço livre.		10m	● Apresenta as principais conclusões com a intervenção dos alunos.	● Sintetiza as principais conclusões retiradas do <i>PowerPoint</i> ;	10m	● Caderno do Aluno: <i>O Tempo da História</i> [...];	● Grelha de observação da aula;
						● Realiza a auto-avaliação da actividade.	5m	● Ficha de auto-avaliação da actividade.	
1.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS									

		Planificação da 3.ª Aula (79) - 50m				23-Jan-2013			
MÓDULO 2: DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII-XIV - ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS									
UNIDADE 1.2 - O QUADRO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO - EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO									
SUB-UNIDADE	CONCEITOS (1) / NOÇÕES(2)	OBJECTIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPOS (P)	OPERACIONALIZAÇÃO /TAREFAS		TEMPOS (A)	RECURSOS	AVALIÇÃO
	• Feiras (2)	• Compreende quais são as grandes rotas do comércio externo que se estabelecem no século XIII;	• Os alunos são levados, através da reprodução de pequenos excertos de filmes a perceber quais são as grandes rotas comerciais que se estabelecem para fora da Europa; têm como exemplo de feira, as feiras de champagne e a confluência de diversas rotas que vão desembocar em grandes centros de comércio; tomam contacto com as novas práticas financeiras, a preocupação com os seguros e assiste à génese da formação das primeira sociedades comerciais e a importância que assume o cheque como meio de pagamento de produtos e serviços.	5m	• Escreve o Sumário e dá início à aula;	• Demonstra, oralmente o que aprendeu na aula anterior, de forma sintética;	5m	• Apresentação em <i>PowerPoint</i> ;	• Gretha de observação da aula;
	• Rota Comercial (2)	• Compreende quais são os locais onde ocorrem as grandes feiras;		5m	• Solicita aos alunos seleccionados na aula anterior para que façam a síntese dessa mesma aula;			• Quadro, onde é escrito o Sumário e indicado o significado de algum elemento que esclareça esquematicamente alguma dúvida que venha a ser colocada;	• Observação do desempenho dos alunos na realização das actividades e respectiva interacção com os colegas de grupo;
	• Letra de Câmbio e cheque (2)			5m	• Faz uma exposição prévia do tema a apresentar;	• Visiona o <i>PowerPoint</i> ; levanta questões que lhe ocorra no decurso do visionamento;	≈20m (PPT)		
	• Hansa (2)	• Compreende a importância da relação das cidades italianas com domínio do comércio mediterrânico;		≈20m (PPT)	• Dá início à apresentação do <i>PowerPoint</i> , a qual terá pausas no seu decurso de modo a que os alunos possam proceder à análise de documentos do manual (pp. 36-43);	• Responde às tarefas que lhe são propostas; nomeadamente a leitura e interpretação de fontes documentais;	5m	• Manual do Aluno: <i>O Tempo da História / 2.ª Parte / História A / 10.ª Ano</i> , Porto Editora;	• Ficha de auto-avaliação da actividade.
	• Guílda (2)	• Compreende a importância das feiras de Champagne;		10m	• Solicita aos alunos a leitura e análise de documentos do manual ;	• Debate sobre o papel das feiras no desenvolvimento das cidades;	5m	• Caderno do Aluno: <i>O Tempo da História</i> [...];	
		• Compreende o papel do banqueiro e dos cambistas nas novas práticas comerciais e financeiras e o uso do papel como dinheiro nas transacções comerciais.		5m	• Apresenta as principais conclusões com a intervenção dos alunos.	• Sintetiza as principais conclusões retiradas do <i>PowerPoint</i> ;	10m		
						• Realiza a auto-avaliação da actividade.	5m	• Gretha de observação da aula;	• Ficha de auto-avaliação da actividade.
1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO									



Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão		28-Jan-2013						
MÓDULO 2: O DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII-XIV - ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS								
UNIDADE 1.2 - O QUADRO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO - EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO								
SUB-UNIDADE	CONCEITOS (1) / NOÇÕES(2)	OBJECTIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPOS (P)	OPERACIONALIZAÇÃO/TAREFAS ALUNO(A)	TEMPOS (A)	RECURSOS	AValiação
	● Pestes (1)  ● Trilogia <b>negra</b> (fome, peste e guerra) (2)	● Relacionar quais os factores que conduziriam ao desequilíbrio no saldo positivo demográfico; estabelecer a causalidade entre:  - as <b>fomes</b> , indicando as suas causas (esgotamento das reservas, anos de más colheitas devido a condições climáticas adversas, esgotamento dos solos e subida do preço dos alimentos);  - as <b>pestes</b> ;  - as <b>guerras</b> .  ● Através da observação de tabelas estatísticas e gráficos, identifica onde começam e acabam os períodos de prosperidade e recessão económica, dividindo-os em dois períodos distintos <b>1276-1300</b> e <b>1340-1430-70</b> . Justifica essas variações, recorrendo aos factores que relacionou anteriormente e que explicam a fragilidade demográfica;  ● Indicar:  - a origem da escassez de alimentos;  - explicar a subida de preços;  - Avaliar em que medida a fome afectou a dignidade humana.	● O aluno vai vivenciar a experiência dos horrores do passado através do legado que até nós chegou, de forma mais ou menos crua, com relatos impressionantes e os números "frios" da estatística. Da discussão nasce a formação de ideias e da confrontação destas, após as ideias prévias, através de um <i>brainstorming</i> : serão os alunos a eleger quais os aspectos mais importantes relativos à quebra do equilíbrio demográfico, sustentando as suas afirmações, com recurso quer ao manual, quer ao <i>PowerPoint</i> dado na aula.	5m  10m  5m  ≈35m (PPT)	● Escreve o Sumário e dá início à aula;  ● Solicita aos alunos que indiquem as quais as razões pelas quais há uma quebra demográfica no século XIV e o que entendem por peste, fazendo o levantamento de ideias prévias;  ● Faz uma exposição prévia do tema a apresentar;  ● Dá início à apresentação do <i>PowerPoint</i> , a qual terá pausas no seu decurso de modo a que os alunos possam proceder à análise de documentos do manual (pp. 30-45);  ● Solicita aos alunos a leitura e análise de documentos do manual;  ● Modera o debate de <i>brainstorm</i> , dando <i>feedback</i> aos alunos e indicando-lhes caminhos a seguir;  ● Apresenta as principais conclusões com a intervenção dos alunos.	5m  10m  15m  25m  5m  5m	● Apresentação em <i>PowerPoint</i> ;  ● Quadro, onde é escrito o Sumário e indicado o significado de algum elemento que esclareça esquematicamente alguma dúvida que venha a ser colocada;  ● Manual do Aluno: <i>O Tempo da História / 2.ª Parte / História A / 10.ª Ano</i> , Porto Editora;  ● Caderno do Aluno: <i>O Tempo da História</i> [...];  ● Ficha de observação da aula;  ● Ficha de auto-avaliação da actividade.	● Ficha de observação da aula;  ● Observação do desempenho dos alunos na realização das actividades e respectiva interacção com os colegas de grupo;  ● Ficha de auto-avaliação da actividade.
1.2.4 FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO								

Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão		Planificação da 5.ª Aula (82/83) - 100m				29-Jan-2013			
MÓDULO 2- O DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII-XIV - ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS									
UNIDADE 1.2 - O QUADRO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO - EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO									
SUB-UNIDADE	CONCEITOS (1)/ NOÇÕES(2)	OBJECTIVOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	TEMPOS (P)	OPERACIONALIZAÇÃO / TAREFAS	ALUNO (A)	TEMPOS (A)	RECURSOS	AVALIÇÃO
	● Peste Negra (1)	● Explicar em que consiste a Peste Negra;	● Os alunos, ao debaterem as ideias no trabalho em grupo, vão tomando consciência da importância de determinados iters em detrimento de outros, sendo compelidos a fazer seleções fundamentadas e com o quorum do grupo. Durante o debate, podem perceber quais são os pontos de vista e as abordagens utilizadas pelos seus colegas, assim como as suas escolhas. É destas diferenças, que podem ser constituintes, que nasce o diferencial cognitivo que os conduz a uma aprendizagem significativa. O visionamento do <i>PowerPoint</i> serve de reforço ao conhecimento que foram reunido, ao responder às questões que lhes foram colocadas. Percebem que existem causas e consequências, antecedentes e consequentes para os acontecimentos (fomes, guerras, epidemias, pandemias, taxa de mortalidade superior à taxa de natalidade), e é na procura dessas justificações que vão reforçar a análise textual assim como a comunicação oral e escrita fundamentada.	5m	● Escreve o Sumário e dá início à aula;	● Os alunos terminam o seu trabalho de grupo iniciado em aula anterior;	10m	● Apresentação em <i>PowerPoint</i> ;	● Grella de observação da aula;
	● Guerra (1)	● Indicar a origem da Peste Negra;		2m	● Distribui o trabalho iniciado pelos grupos formados na aula anterior de forma a que terminem as suas respostas e dar início à síntese de ideias a que chegaram;	● Visiona o <i>PowerPoint</i> ; levanta questões que lhe ocorra no decurso do visionamento;	≈40m (PPT)	● Quadro, onde é escrito o Sumário e indicado o significado de algum elemento que esclareça esquematicamente alguma dúvida que venha a ser colocada;	● Observação do desempenho dos alunos na realização das actividades e respectiva interacção com os colegas de grupo;
		● Indicar as rotas de propagação da Peste Negra;		8m	● Provê os alunos com <i>feedback</i> em relação às suas tarefas em curso;	● Responde às tarefas que lhe são propostas; nomeadamente a leitura e interpretação de fontes documentais;	15m		
		● Explicar o impacto da Peste Negra no equilíbrio demográfico;		≈40m (PPT)	● Dá início à apresentação do <i>PowerPoint</i> , a qual terá pausas no seu decurso de modo a que os alunos possam proceder à análise de documentos do manual (pp. 45-47); do caderno aluno (p. 29);	● Debate sobre o <i>brainstorm</i> realizado colaborativamente com os grupos, através dos seus porta-vozes, acerca das questões lançadas;	25m	● Manual do Aluno: <i>O Tempo da História / 2.ª Parte / História A / 10.º Ano</i> , Porto Editora;	● Ficha de auto-avaliação da actividade.
		● Explicar os efeitos da guerra sobre as populações.		15m	● Solicita aos alunos a leitura e análise de documentos do manual ;	● Síntetiza as principais conclusões retiradas do <i>PowerPoint</i> ;	5m	● Caderno do Aluno: <i>O Tempo da História</i> [...];	● Grella de observação da aula;
				25m	● Enumera as conclusões a que cada grupo chegou, através do debate lançado;		5m	● Ficha de auto-avaliação da actividade.	
				5m	● Apresenta as principais conclusões com a intervenção dos alunos.				

1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

## **ANEXO H**

---

### **SUMÁRIOS DAS AULAS LECCIONADAS**

12.06.2013

b) 10.º Ano, Turma C		REGISTO DIÁRIO DA TURMA		Ano Letivo 02/03	Data 21/1/13
DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO 2ª feira	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE	
Franc cont Lição n.º 46	8-20	Correction de Textes. Exercices de Comprehension écrite.	3	Cr	
Franc cont Lição n.º 47	9-10	Conjugaison de verbes.	3	Cr	
Ing Lição n.º 42	8-20	Correction of The homework; Reports of Speech – exercises	1, 18, 22 <del>23</del>	[Signature]	
Ing Lição n.º 43	9-10	Continuation of the previous lesson.	1, 18, 22 <del>23</del>	[Signature]	
Hist A Lição n.º 75	10-20	Trabalho do estudo de reflexões sobre (estudo)	27 /	[Signature]	
Hist A Lição n.º 76	11-10		27 7	[Signature]	
EF Lição n.º	12-15			FALTOU	
AED Inglês Lição n.º		Exercícios de leitura e interpretação de texto.	15, 13	[Signature]	
AED Inglês Lição n.º		Preparação para o teste.	13, 25	[Signature]	

88 Lição n.º



10.º Ano, Turma C		REGISTO DIÁRIO DA TURMA		Ano Letivo 02/03	Data 22/1/13
DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE	
HistA Lição n.º 77	8.20	3ª feira cristianismo e natureza de aula anterior. (extensão)	4, 13, 25, 27		
HistA Lição n.º 78	9.10		4, 13, 25, 27		
70CS Lição n.º	10.20				FALTA
70CS Lição n.º	11.10				FALTA
600A Lição n.º 85	13.20	Concepção do trabalho de casa.	3, 15, 18, 22, 25, 27		
600A Lição n.º 86	14.10	Ornamentos de Pêra e suas conseqüências.	3, 15, 18, 22, 24		
EF Lição n.º 32	15.15	Área dos conhecimentos feitos 	3, 15, 18, 25, 3, 15, 18, 25		
EF Lição n.º 41	16.05	feitos e integrais de feitos relativos ao tema do Livro cabatório/determinado.	3, 15, 18, 25		
70CS Lição n.º	18.05				FALTOU

12.06.2013 12:59

89



Lamialina

b) _____		REGISTO DIÁRIO DA TURMA		Ano Letivo 012/013	
1.º Ano, Turma C				Data 23/1/13	
DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE	
Port	8:20	1. Conclusão do estudo dos sonetos - leitura analítica de dois poemas	7, 22	[Assinatura]	
Port	9:10	2. Elaboração de trabalho sobre o Projeto da Semana da Leitura 2013.	7, 22	[Assinatura]	
600A	10:20	As consequências do movimento de transição.	3, 7, 22	[Assinatura]	
600A	11:10	Conceito do trabalho de casa. Revisões para o teste.	3, 7, 22	[Assinatura]	
HistA	12:15	As grandes rotas de comércio no século XIII-XIV. Influência das ligas comerciais.	7	[Assinatura]	
Lição n.º 79					
Lição n.º					
Lição n.º					
Lição n.º					

12.06.2013 12:59



REGISTO DIÁRIO DA TURMA		Ano Letivo 012/013	Data 28/1/13	
DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE
Franc Cont Lição n.º 49	8:20	2ª feira lecture du chapitre "les cowboys" du	3	Ar
Franc Cont Lição n.º 50	9:10	Pet. T Nicolas	3	Ar
<del>Ing</del> Lição n.º	<del>8:20</del>	<del>leçon écrite.</del> 20.1.13. 2473		X
Ing Lição n.º	8:20 <del>9:10</del>			FALTOU
Ing Lição n.º 44	7:10 <del>8:20</del>	Grammaire periphras	4, 5; 4, 13; 22, 25	Ar
Hist Lição n.º 81	10:10	A pelle d'un lion	1, 27	Ar
EE Lição n.º 34	12:15	Correção de peças. Futebol (4x4) vôleibol - sem rede e 6x6 com sem rede.	3, 5; /	Ar
MED Ing Lição n.º	14:10	Exercícios de leitura e interpretação do texto. Exercícios gramaticais: 3ª conditional (if clause)	15, 13	Ar
MED Hist Lição n.º	15:15	Exercícios de aplicação de conhecimentos.	13, 25, 26 15 28	Ar

12.06.2013 13:00



**REGISTO DIÁRIO DA TURMA**

10.º Ano, Turma C

Ano Letivo 02/013  
Data 29/1/13

DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE
HistA Lição n.º 82	8:20	A fragilidade da civilização demográfica - a peste negra	5, 13, 22, 28	—
HistA Lição n.º 83	9:10			—
NaCS Lição n.º	10:20			FALTOU
NaCS Lição n.º	11:10			FALTOU
GoOA Lição n.º 89	13:20	Teste de avaliação.	3, 5, 22, 28	gn
GoOA Lição n.º 90	14:10		3, 5, 22, 28	gn
EF Lição n.º 35	15:15	Modelo de trabalho	3, 5	—
FI Lição n.º 44	16:10	Construção do sumário de liv. 43. fatura replicação de textos	3, 5, 14, 20, 21, 25, 45	ps
AED NaCS Lição n.º 94	18:05			FALTOU

12.06.2013 13:00



COM AGRUPAMENTO DE E

ICA

10

13

3

ICA

ENTE

to

DU

DU

95

12.06.2013 13:00

REGISTO DIÁRIO DA TURMA

Ano Letivo 012/013

Data 30/1/13

10º Ano, Turma C

DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º	RUBRICA DO DOCENTE
Port	8.20	Análise de poemas e revisão de conceitos gramaticais	5, 22, 7	Sc
Port	9.10	Leitura dos trabalhos sobre o Projeto "MAR".	5, 22, 7	Sc
GoA	10.20	A distribuição da radiação solar e da insolação	5, 22, 3-	Sc
GoA	11.10	em Portugal.	5, 22, 3-	Sc
MatA	12.15	Revisão	5, 22, 7	Sc
Lição n.º				
Lição n.º				
Lição n.º				
Lição n.º				
Lição n.º				

Designação do curso (Ensino Secundário)



REGISTO DIÁRIO DA TURMA			Ano Letivo 02/013
10.º Ano, Turma C			Data 4/2/013
DISCIPLINA	HORA	SUMÁRIO	FALTAS ALUNOS N.º
Franc. cont. 52	8.20	2.ª feira Visionnement du film: "Le Gout des	3
Franc. cont. 53	9.10	autres."	3
Ing 46	8.20	Generation of the homework; skimming & scanning the text "Journalists make the grandest profits"; Phrasal verbs with 'look'.	4, 9, 16, 22, 23, 25 FR 28
Ing 47	9.10	Grammar points - exercises on the board.	4, 11, 14, 22, 23, 25 FR 28
Hist 85	10.20	Leitura do extracto do conteúdo de um livro	23, 25
Hist 86	11.10	cinco notícias.	23, 25
EF 37	12.15	Futebol - 3x2+P. vôlei - 4x4.	3, 15, 21, 23, 25
AED Ing 38	14.10	Exercícios de interpretação Exercícios gramaticais	13, 15
AED Franc. 39	15.15	Oscuros nos computadores.	13, 15, 20, 21, 25, 26, 28, 7

12.06.2013 13:01

## **ANEXO I**

---

### **OS *POWERPOINTS* DAS AULAS LECCIONADAS**



## Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

AQUI CONSTRÓI-SE EDUCAÇÃO



Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão



Instituto de Educação  
UNIVERSIDADE DE LISBOA



UNIVERSIDADE  
DE LISBOA



**IGOT**

Instituto de Geografia e  
Ordenamento do Território

## APRESENTAÇÃO

Docente da disciplina de História **A** do **10.º C** e  
Directora de Turma, *Prof.ª Doutora Isabel Cluny*;

Orientador do Mestrando no Mestrado de Ensino  
em História e Geografia do 3.º Ciclo do Ensino  
Básico e Secundário, *Prof. Doutor Miguel Monteiro*;

Mestrando estagiário, *Mestre António Tereno*.



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

Módulo

2

AULA N.º 75/76

Segunda-feira, 21-Jan-2013

**SUMÁRIO:** O DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA E A SUA INFLUÊNCIA NO CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E ECONÓMICO.

**DURAÇÃO:** 100m.

**FALTAS:**

- 1.º TEMPO (10h:20m-11h:10m): 27.
- 2.º TEMPO (11h:10m-12h:00m): 27.

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

Módulo

2

**1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO**

❖ **Questões a que vamos tentar responder em conjunto:**

- Porque é que as terras se encontravam incultas?
- Que influência tiveram os monges na expansão da área cultivada?
- Quais são as causas da expansão agrária?
- De que modo podemos relacionar o crescimento demográfico com a expansão agrária?
- Que influência teve a expansão agrária no comércio?



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

Com a **decadência** do Império Romano, iniciam-se as **invasões bárbaras**. Estas recrudescem com as **invasões muçulmanas** as quais provocam uma reacção por parte dos **cristãos** e desencadeiam-se mais tarde as **Cruzadas**, em resposta ao apelo do **Papa Urbano II**, na luta contra os infiéis e na **reconquista** dos Lugares Santos da Palestina.

No entanto, apesar da relativa calma, tendo terminado as **invasões bárbaras**, ainda havia querelas na Europa:

- Disputas territoriais (entre **feudos** ou até **reinos**);
- Saques;
- Questões políticas;
- Rivalidades familiares e aumento de poder.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

- ❑ Os senhores feudais e os seus servos, por viverem isolados nos **feudos**, estavam menos sujeitos às **pestes e epidemias**. Desta forma, as condições de vida do **homem feudal** melhoraram – o **crescimento demográfico** fez com que fosse estimulado o aperfeiçoamento e/ou a criação de novas técnicas, resultando na melhoria do cultivo. No entanto, só com a criação de grandes **arroteamentos** é que se dá um aumento da produção.
- ❑ A partir do século X, a **taxa de natalidade** cresceu substancialmente, enquanto a **taxa de mortalidade** se mantinha nos mesmos níveis.
- ❑ Com a **expansão demográfica** há um desequilíbrio na oferta e na procura por alimentos. A primitiva e ineficiente **produção agrícola feudal** não consegue suprir as necessidades de uma sociedade em expansão.
- ❑ O excedente populacional nos feudos leva a que os senhores feudais expulsem das suas terras a população excedentária (por ordem de importância – os servos sem grande serventia seriam, presumivelmente os primeiros a ter que ir embora criando assim um fenómeno de **marginalização social**).

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

- ❑ A população excedentária inicia o *êxodo*, na sua maioria, para antigos centros urbanos, passando a viver do comércio, criando mercados **latentes**, como verdadeiros pólos comerciais. O remanescente populacional que sai do **feudo**, dedica-se ao **saque**;
- ❑ A criação de grandes **arroteamentos** vai permitir atrair os camponeses, fornecendo-lhes as condições necessárias para iniciarem a laboração agrícola – dá-se o renascimento de povoações abandonadas e outras novas nascem, fixando assim as novas comunidades;
- ❑ Um conjunto de transformações em progresso que vão desde o século X ao século XV, culminaram na crise do **feudalismo** abrindo espaço para que nascesse o **capitalismo**.
- ❑ No plano económico, a auto-suficiência feudal foi dando espaço ao artesanato e ao comércio – aparecem os mercados e as feiras como, havendo uma ligação do campo à cidade.
- ❑ No plano social, a sociedade hierarquizada foi sendo progressivamente desestruturada, à medida que surgia uma nova classe social: a **burguesia**.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO – A ESTRUTURA SOCIAL

- ❑ Pode caracterizar-se o **Feudalismo** como um modo de organização social e política baseado nas servo-contratuais (*servis*):
  - ❖ Declínio das actividades comerciais, artesanais e urbanas;
  - ❖ Hierarquização em três ordens: clero, nobreza e servos;
  - ❖ Descentralização do poder com os senhores feudais;
  - ❖ A importância do trabalho dos servos

A pirâmide do feudalismo:





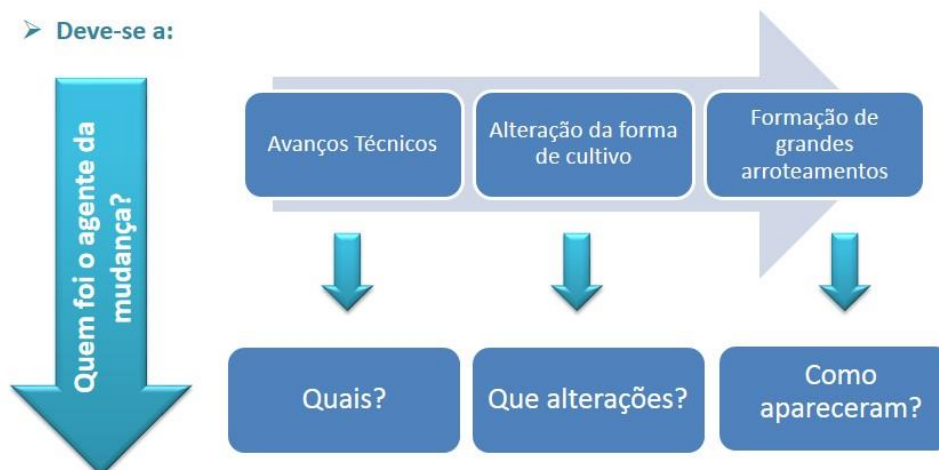
1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

Módulo

2

EXPANSÃO AGRÁRIA

➤ Deve-se a:



1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

Módulo

2

QUEM FOI OU QUAIS FORAM OS AGENTES DA MUDANÇA?



(São Bento de Núrcia)  
Ordem de São Bento  
*Ora et Labora*



(São Odo de Cluny)  
Ordem de Cluny  
(Ordem Monástica, considerada  
sucessora da Ordem de São Bento)



(São Bernardo de Claraval)  
Ordem de Cister



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### QUEM FOI OU QUAIS FORAM OS AGENTES DA MUDANÇA?

Formação de grande  
arroteamentos



Os monges tiveram, para além dos reis e dos senhores laicos ou eclesiásticos, um papel importante no cultivo das terras.



Conversos ceifando. Cultivavam trigo, cevada, aveia e centeio.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### A PREPARAÇÃO PARA UMA AGRICULTURA EM EXTENSÃO

- ☐ No ano 1000, as florestas ocupavam uma grande parte do solo, comparativamente à superfície cultivada.
  - ☐ Nos três séculos que se seguiriam, houve um conjunto de tarefas para aumentar a superfície cultivável:
    - ❖ Desbravaram florestas e bosques
    - ❖ Recuperaram terrenos baldios
    - ❖ Secaram pântanos
- 
- Preparação das terras para a  
lavoura
- ☐ Em consequência destas acções desencadeadas, a superfície latifundiária aumenta.
  - ☐ Na base dos **arroteamentos** (desbravar ou preparar a terra para o cultivo) das terras, estiveram envolvidos reis, senhores laicos e monges (p. 29 do Manual).

1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

Módulo

2

UMA AGRICULTURA EM EXTENSÃO



“Plantação de milho medieval – colheita de milho de Agosto”, retratada por *Pieter Brugel, o velho*.

1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

Módulo

2

EXPANSÃO DEMOGRÁFICA

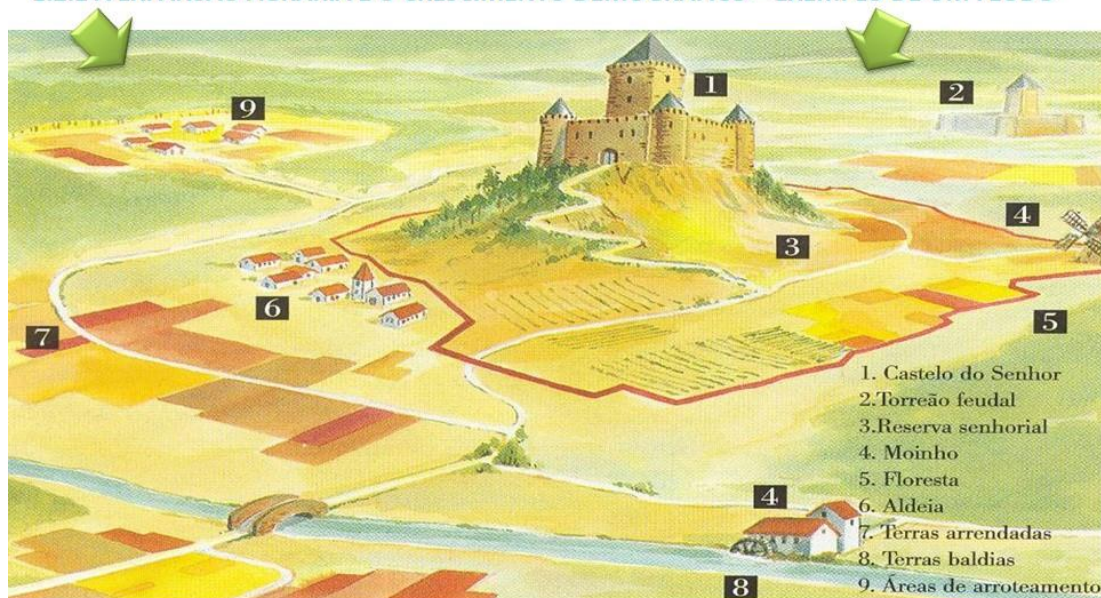




## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

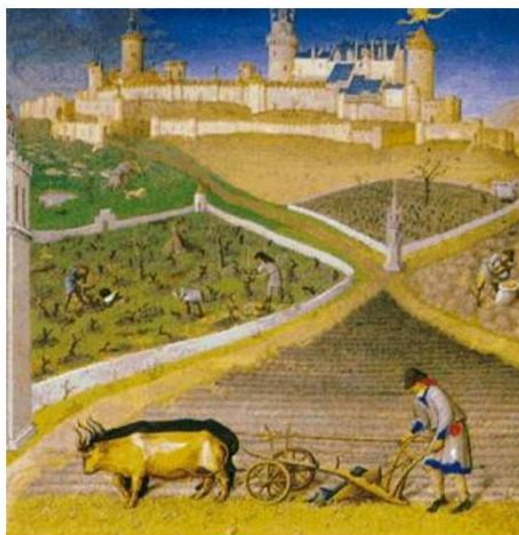
### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO – EXEMPLO DE UM FEUDO



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO – AVANÇOS TÉCNICOS



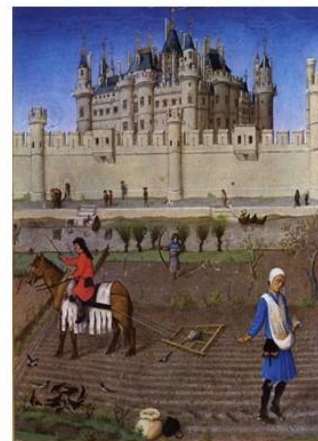
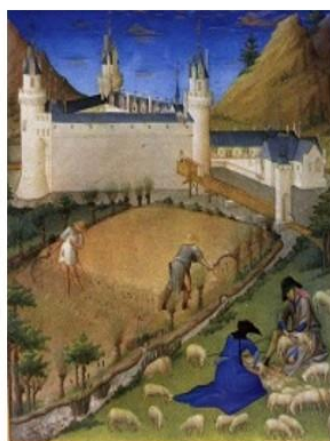
O servo ara a terra do senhor ou a **gleba** que lhe foi atribuída.

O emprego de **ferro** leva a uma *revolução agrícola*, a par do melhor aproveitamento da **tracção animal**, da **rotação trienal**, do incremento da **pecuária** e da **fertilização** dos campos.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO – ACTIVIDADES



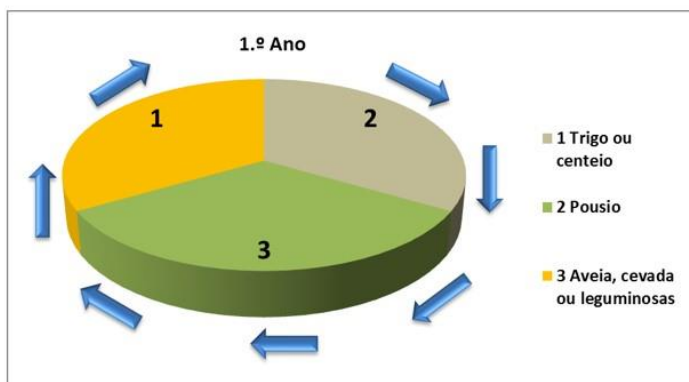
Cenas de cultivo, pecuária, o arar da terra com coelheira no cavalo e o uso de ferraduras neste, o que lhe prolongava a vida.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### O desenvolvimento agrícola

Afolhamento com rotação trienal – parcelas de terras agrupadas em três folhas



Trigo +



Centeio +



Aveia



Cevada



Leguminosas



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO – AVANÇOS TÉCNICOS



Machado



Foice

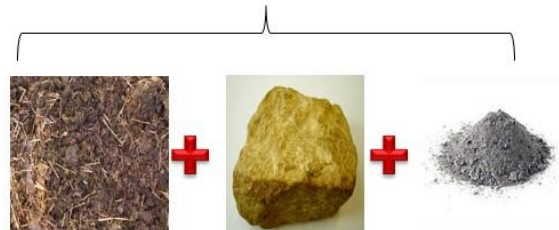


Ferradura

#### Fertilizantes



O arado de ferro  
(Charrua)



Estrume

Marga (argila calcária)

Cinzas

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### CONSEQUÊNCIAS DA REVOLUÇÃO “TECNOLÓGICA”



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

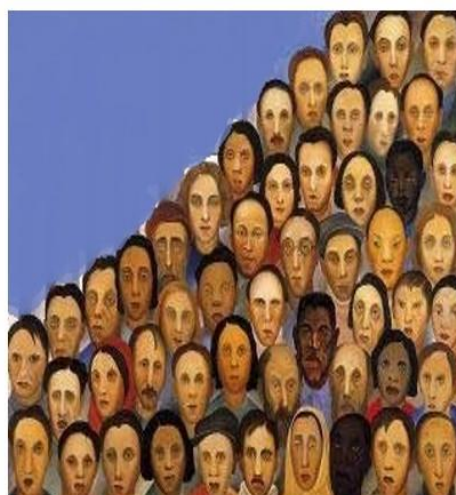
### Módulo

# 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

#### CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO NA EUROPA OCIDENTAL

Ano	Milhões de Habitantes
1000	22,10
1100	25,85
1200	34,65
1300	50,35



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

### 1.2.1 A EXPANSÃO AGRÁRIA E O CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

#### BREVÍSSIMO GLOSSÁRIO

**Maninho** – parcela de terreno não cultivada, sem dono conhecido, um baldio.

**Congregação** – Companhia de religiosos da mesma Ordem ou submetidos à mesma regra.

**Sega** – Ferro que se adapta ao **timão** do arado, adiante da **relha**, para facilitar a lavra e cortar as raízes.

**Timão** – Peça comprida do carro ou do arado, a que se atrelam os animais, que puxam o mesmo arado ou carro.

**Relha** – Ferro do arado ou da charrua que abre os sulcos da terra.

**Coelheira** – Parte do arreio onde prende o tirante ao pescoço do cavalo de tiro.

**Aiveca** – Cada uma das duas peças que ladeiam a relha do arado.

**Leguminosas** – Cada uma das plantas caracterizadas pela frutificação em **vagem** (feijões, lentilha, grão-de-bico, soja, ervilha, fava e amendoim, por exemplo).

**Vagem** – Invólucro das sementes ou grãos das leguminosas.

**Feudo** – Domínio nobre que um feudatário recebia (com direito de hereditariedade) de um soberano.

**Gleba** – Torrão, terra de labor, adstrito a um feudo.

**Corveia** – Trabalho ou serviço gratuito que o servo devia prestar ao **suserano**.

**Suserano** – Diz-se do soberano de um Estado com respeito a outros Estados que, subsistindo em condições de aparente autonomia, lhe rendem contudo **vassalagem** ou lhe pagam tributo.

**Vassalagem** – Preito ou tributo que o vassalo devia ao soberano.

**Preito** – Vassalagem ou homenagem.

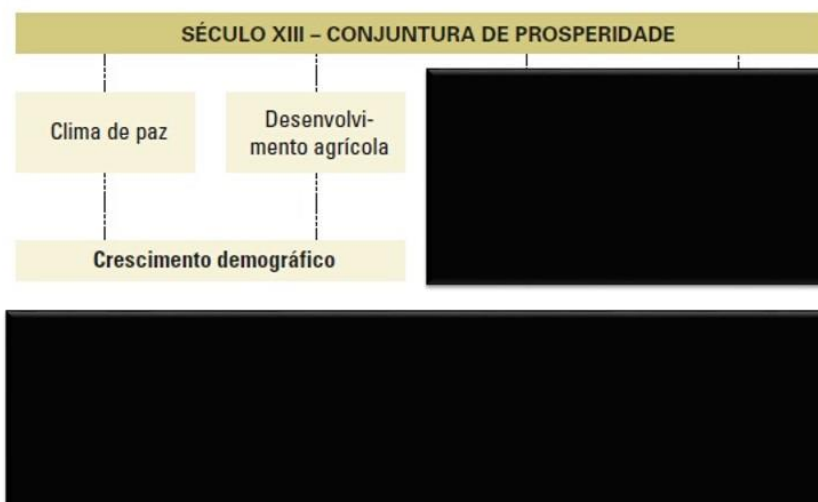
**Pecuária** – Criação e tratamento de gado.

**Comitatus Germânico** – Elo de fidelidade que une o chefe guerreiro aos seus soldados (a relação entre suserano e vassalo medieval foi recuperar esta tradição – o chefe guerreiro germânico costuma distribuir as suas terras).

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

**SINTETIZANDO:**



Os blocos a preto são intencionais; chegarás à sua conclusão no decurso das próximas aulas.

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

AULA N.º 77/78

Terça-feira, 22-Jan-2013

**SUMÁRIO:** O SURTO URBANO E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS LOCAIS E REGIONAIS.

**DURAÇÃO:** 100m.

**FALTAS:**

- 1.º TEMPO (08h:20m-09h:10m): 2, 4, 13, 25, 27.
- 2.º TEMPO (09h:10m-10h:00m): 4, 13, 25, 27.

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**

❖ **Questões a que vamos tentar responder em conjunto:**

- O que é o surto urbano?
- O que é o “renascimento” das cidades?
- Onde é que se estabelecem as novas cidades?
- Como é que a cidade se transforma num centro económico e num pólo de atracção de pessoas?
- De que modo se passam a estabelecer as relações comerciais entre a cidade e o campo?
- Que meios de transporte passam a existir e de que modo influenciam e potenciam as relações comerciais?





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

- ❑ O medo causado com as **invasões bárbaras**, levou à redução da **produção agrícola** e a que os habitantes migrassem gradualmente para o campo, para a proximidade dos **feudos**, onde se sentiam mais seguros.
- ❑ Toda a produção que se fazia era consumida, o que levou a que houvesse um fosso maior na relação cidade-campo. Não havia produção suficiente que gerasse **excedentes**, passíveis de servir de “moeda” de troca por outros produtos.
- ❑ Os **feudos** estavam organizados do seguinte modo:
  - ❖ Uma área, reservada para o **senhor**;
  - ❖ Uma parte dividida em pequenos lotes ou **glebas** as quais eram cultivadas por famílias de camponeses;
  - ❖ Uma última parte não cultivada e de uso comum para pastagem, caça, colecta de lenha e frutos.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

Houve **surto urbano** em torno dos velhos castelos senhoriais, especialmente aqueles que ficavam junto aos portos ou às vias de circulação, de origem romana.



Exemplo de **via romana** (Fornos de Algodres)



Exemplo de **via medieval** (Marvão)

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS



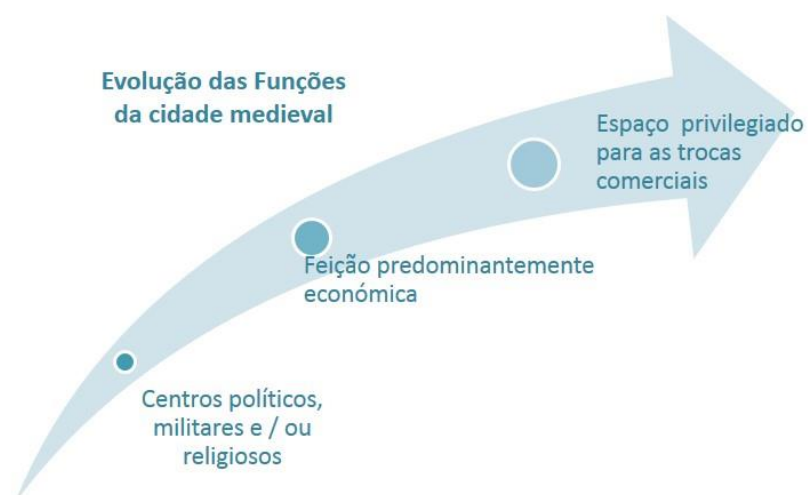
A construção de caminhos assumiu especial importância, pois aproximava o campo das cidades, permitindo uma maior fluidez no intercâmbio comercial.

**Caminho medieval** nos arrabaldes do Castelo de Marialva

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS



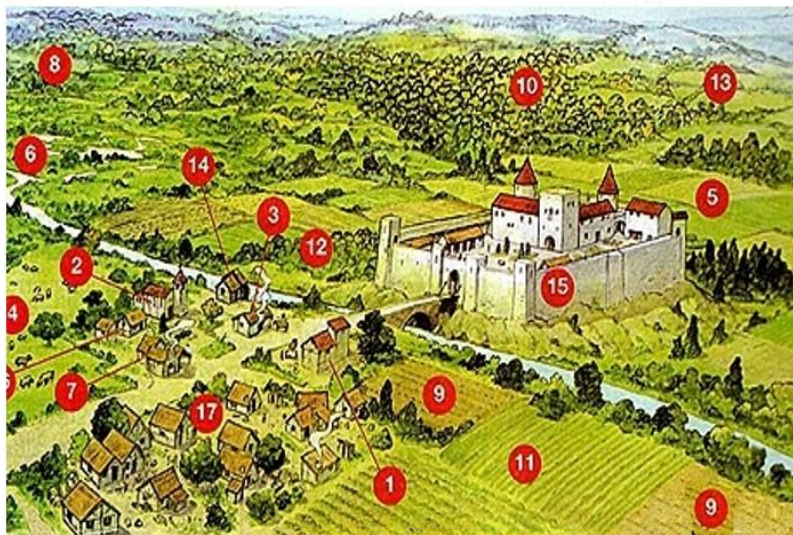


**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**



Feudo ou Senhorio

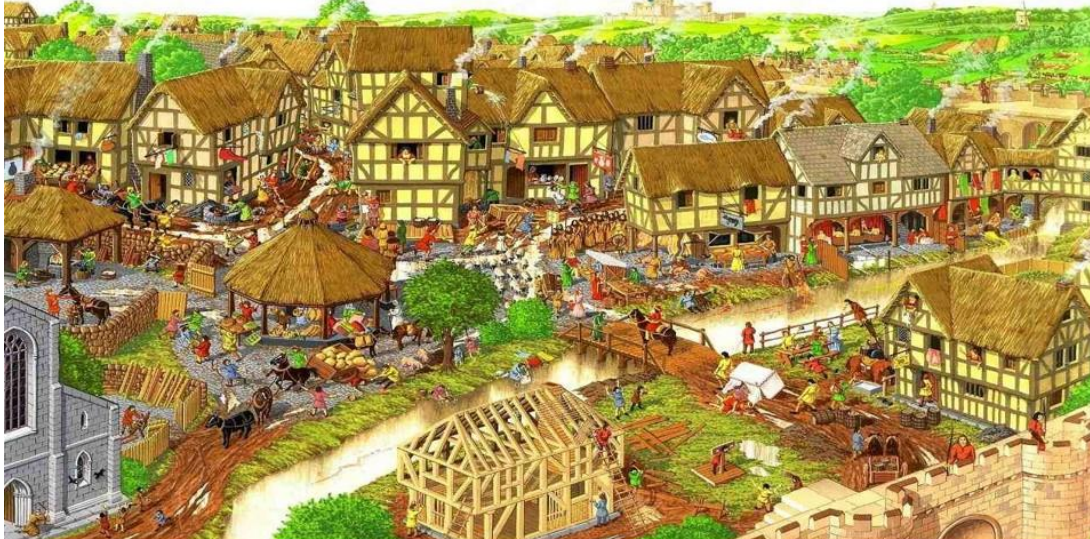
- 1 - Celeiro; estábulo
- 2 - Igreja
- 3 - Ferraria
- 4 - Campos de pastagem comuns
- 5 - Campos cultivados senhoriais
- 6 - Pântano
- 7 - Forno
- 8 - Solo improdutivo
- 9 - Terra de pousio
- 10 - Bosque
- 11 - Campos cultivados pelos camponeses
- 12 - Pomar
- 13 - Prado
- 14 - Moinho
- 15 - Castelo
- 16 - Casa do pároco
- 17 - Aldeia

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**



Exemplo de uma cidade medieval ( projecção)



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**



Vista da cidade medieval de Carcassonne, Sul de França, fotografia tirada em 2009

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**



Exemplo de uma vila portuguesa medieval, onde grande parte das casas está intramuros – Vila de Óbidos



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**



Exemplo de dinamização na cidade medieval – retrato do Carnaval sem máscaras

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**

**Conceito de Cidade:**

O conceito de cidade na Idade Média não tinha os requisitos que hoje são considerados com necessários para que um determinado lugar seja considerado como tal. Os aglomerados pequenos eram também, por vezes, contabilizados como cidades. Algumas delas chegavam a ter apenas 1000 habitantes. Se tomarmos como exemplo a **Alexandria**, com 600 mil habitantes ou **Constantinopla**, com 1 milhão de habitantes.





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS



Cidade medieval de Arles, gravura (1686)

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

#### Conceito de **Burguesia**:

Grupo social oriundo dos estratos populares que se individualiza na **Idade Média**, cerca do século XII.

#### Conceito de **Burguês**:

Este termo designa, inicialmente, os habitantes dos **burgos**, em geral, comerciantes e artesãos cujas riquezas assentam em bens móveis e não na posse das terras, como o clero e a nobreza. Com o tempo, a **burguesia** incorpora outros elementos sociais (homens de leis, funcionários) e adquire um estatuto mais elevado do que o povo em geral.





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS



Com a **burguesia** cada vez mais poderosa, o **Rei** alia-se aos **burgueses** como forma de se financiar e combater o poder cada vez maior e incontrolável dos **senhores feudais**.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

#### Conceito de Economia monetária:

Sistema económico baseado nas **trocas** e na circulação de moeda. Esta torna-se não só um indispensável meio de pagamento como um valor em si, susceptível de ser entesourado. A **economia monetária** tem subjacentes o espírito de lucro e o jogo da oferta e da procura, orientando-se para a satisfação de um mercado consumidor. Este sistema económico afirmou-se definitivamente com o renascimento das cidades, no século XIII, substituindo a **economia de autoconsumo** que predominava na Europa desde o fim do Império Romano.



Saca de trigo  
moído com 50 kg

Receber o  
pagamento em  
dinheiro?



Vende no Mercado

✕ 10 = 500 kg

Ou em géneros?





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

- ❑ A cidade congrega dentro de um mesmo espaço várias valências, conferidas por aqueles que lá se instalam:

- ❖ Mercadores;
- ❖ Banqueiros;
- ❖ Artesãos;
- ❖ Lojistas.



- ❑ São estes grupos que animam a cidade, pelos serviços que prestam e pelos artefactos que produzem o que leva a que dois tipos de pessoas procurem a cidade:
  - ❖ Aqueles que procuram diversão e artigos de luxo;
  - ❖ Os peregrinos em busca de ajuda e os desenraizados, na esperança de uma vida melhor.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

- ❑ Os ofícios como o de sapateiro, armeiros e correeiros, ourives e ferreiros vão fazer com que existam produtos para venda, sendo o local privilegiado para as transacções comerciais as **feiras**.
- ❑ As **feiras** podem realizar-se em determinadas épocas do ano, podem ser internacionais, como é o caso da feira da *Champagne* mas, são os pequenos mercados, de cariz eminentemente agrícola que predominam – são eles que alimentam a vida económica corrente, estabelecendo uma **ligação contínua entre a cidade e os campos mais próximos.**
- ❑ Os camponeses encontram assim a possibilidade de escoar a sua produção excedentária, alimentando as cidades, em parte devido ao arranjo da rede viária.
- ❑ Os **senhores leigos** ou **eclesiásticos**, recebiam parte das suas rendas em espécies, que mandavam comercializar no mercado local.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

- ☐ Também os **mosteiros** e **abadias** colocavam no mercado a sua produção excedentária, para que pudessem trocar por outros bens transaccionáveis e preferencialmente não perecíveis.
- ☐ Para garantir que os produtos chegavam ao seu destino, os **almocreves** serviam de intermediários no transporte das mercadorias.
- ☐ O **renascimento urbano** dinamizou toda a vida económica.



Almocreve

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

#### GUIÃO PARA TRABALHO

1. Imagina que estás no papel de um camponês. Quais é que são as estratégias que vais utilizar para conseguires fazer escoar o excedente da tua produção para a cidade;
2. Como é que vais proceder ao transporte da tua mercadoria;
3. De que modo podes fazer a troca do teu produto por outro que necessites (tudo aquilo que não consegues produzir e de que necessitas, por exemplo, uma foice com a lâmina em ferro);
4. Imagina agora que mudas de papel que passas a ser um artesão que vive há já muito tempo no **burgo**, i.e., é um burguês. Como procedes face à troca que te vão propor;
5. Achas que deve haver regulação dos preços ou estes podem e devem ser livres;
6. Que papel é que pensas que pode ter a **moeda** no sistema monetário e de que modo é que pode facilitar por um lado ambas as partes – o comprador e o vendedor;
7. Comenta esta afirmação “o sistema monetário apenas traz vantagens”.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS

#### BREVÍSSIMO GLOSSÁRIO

**Marasmo** – apatia profunda; estagnação.

**Comuna** – Corporação de burgueses a quem fora concedido o direito de governarem o seu burgo ou cidade.

**Urbano** – relativo à cidade.

**Guildas** – associações de mercadores criadas por estes para defender os seus interesses mercantis e estender o seu comércio a outras regiões.

**Entesourado** – tesouro guardado num lugar seguro. Pressupõe-se que esse tesouro vai sendo acumulado.

**Subjacente** – que está submetido a ; que jaz por baixo.

**Cambista** – aquele que permuta, que troca.

**Burgo** – arrabalde da cidade.

**Arrabalde** – lugar ou localidade que fica no aro de uma povoação.

**Açambarcamento** – monopolizar algum bem, utilizando a lei da oferta e da procura para manipular o preço.

**Almocreve** – condutor de bestas de carga (em viagens periódicas ou não).

**Correeiro** – aquele que faz ou vende peças ou obras em couro.

**Toponímia** – designação das localidades pelos seus nomes.

**Leigo** – aquele que não fez votos religiosos nem pertence ao clero.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

#### SINTETIZANDO:



Os blocos a preto são intencionais; chegarás à sua conclusão no decurso das próximas aulas.



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

**1.2.2 O RENASCIMENTO DAS CIDADES E A DINAMIZAÇÃO DAS TROCAS**



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

Módulo

2

AULA N.º 79

Quarta-feira, 23-Jan-2013

**SUMÁRIO:** AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO NO SÉCULO XIII-XIV. A INFLUÊNCIA DAS FEIRAS NO COMÉRCIO EXTERNO.

**DURAÇÃO:** 50m.

**FALTAS:**

1.º TEMPO (12h:15m-13h:05m): -

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

Módulo

2

**1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO**

❖ Questões a que vamos tentar responder em conjunto:

- Quais são as grandes rotas comerciais no século XIII?
- Qual é o papel das feiras na dinamização do comércio?
- Onde se localizam as feiras mais importantes?
- Quais são as novas práticas comerciais e financeiras?



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

- ❑ **Surgimento de uma nova classe social:** comerciantes, negociantes e artesãos que viviam constantemente de um lugar para outro, fixaram residências em volta dos **feudos** onde surgiram vilas cercadas por muralhas chamadas de burgos. Os habitantes dos **burgos** passaram a ser conhecidos como **burgueses** e ao longo dos séculos, essa denominação passou a denominar os comerciantes e os homens ricos (**burguesia**).
- ❑ **Renascimento das cidades:** com o aumento demográfico na Europa, a população dos **burgos** foi crescendo também. Isso aconteceu porque muitos **servos** acabavam por fugir dos **feudos** para escapar das imposições da relação servil. Ou ainda, porque aqueles servos que mais causavam problemas aos seus senhores eram expulsos de suas terras, indo engrossar a população das vilas. Assim, essas pequenas localidades começaram a crescer e foram transformando-se em importantes **concentrações de trabalhadores livres e comerciantes**, onde passaram a ser organizadas **feiras permanentes**, como as feiras de **Champagne** (França), **Flandres** (Bélgica), **Génova e Veneza** (Itália) e **Colónia e Frankfurt** (Alemanha).

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

- ❑ **As Corporações de Ofício:** o aumento da liberdade política e económica foi propiciando o aprimoramento do trabalho urbano. Os **artesãos**, que faziam os produtos consumidos pelos europeus, passaram a organizar-se em entidades para além de suas cidades. Para isso, formaram as **guildas** e as corporações de ofício. As corporações tinham como objectivo:
  - Defender os interesses dos artesãos;
  - Regular o exercício da profissão e controlar o fornecimento do produto
- ❑ As **guildas** também dirigiam o ensino artesanal, que se dividia em três níveis ou estágios: **aprendiz, oficial e mestre**.

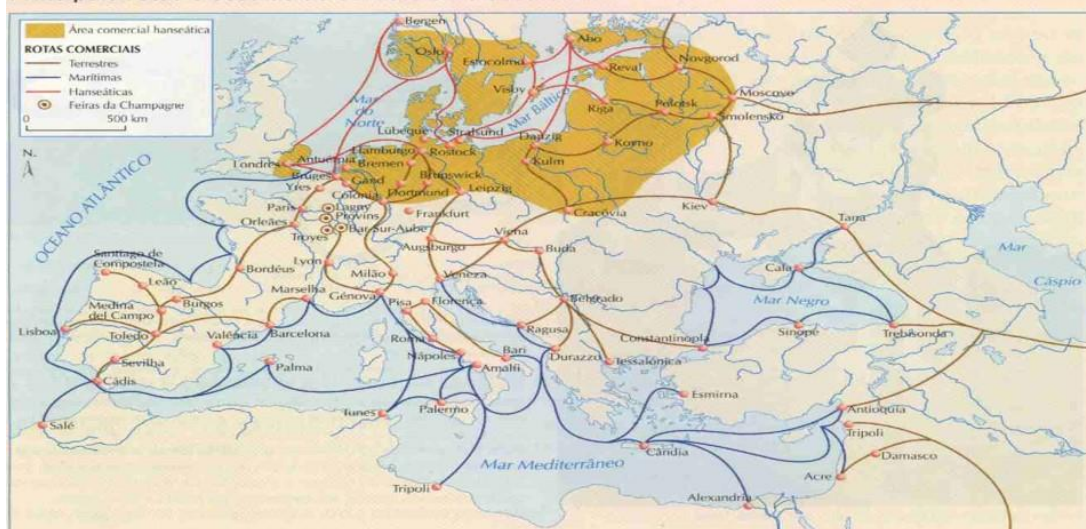


## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

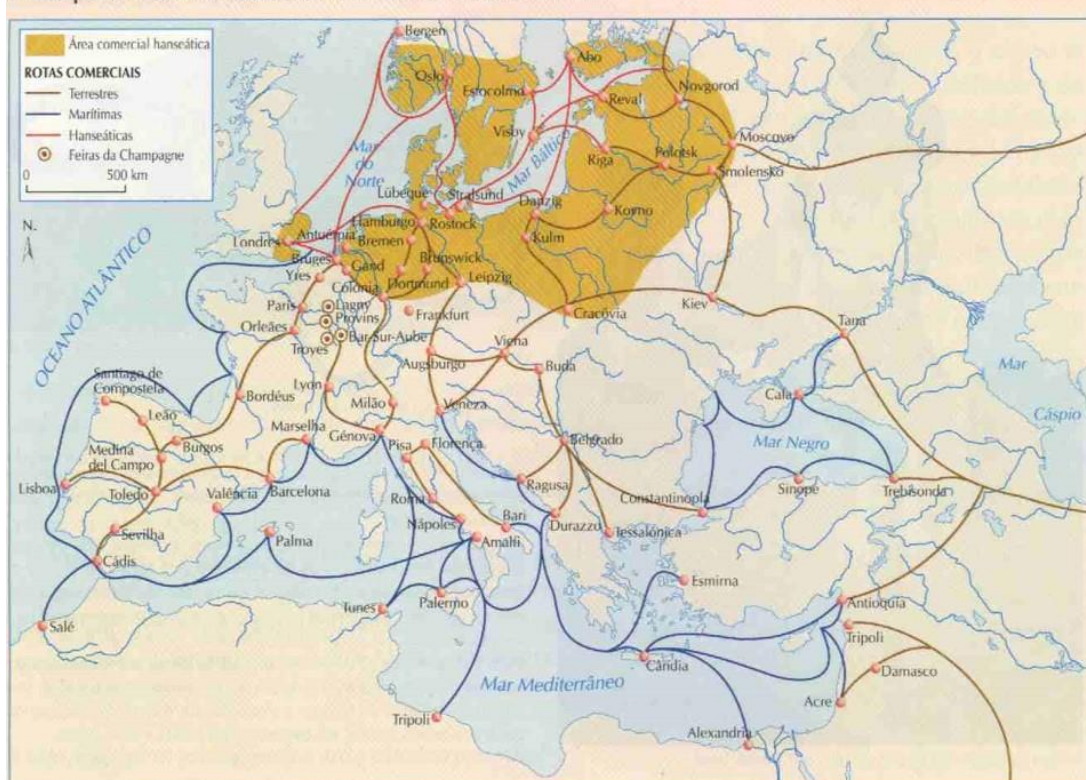
# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

Principais rotas e escalas de comércio no século XIII



Principais rotas e escalas de comércio no século XIII





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

- ❑ O **comércio medieval** realizava-se a dois níveis: entre as **aldeias, castelos e burgos** voltados para as necessidades locais como cereais, madeira, instrumentos de ferro, entre outras e, entre o **Ocidente** e o **Oriente**, envolvendo artigos de luxo (tecidos finos, especiarias, perfumes, pergaminhos).

Duas grande rotas ligavam toda a Europa.

#### AS PRINCIPAIS ROTAS I – A ROTA DO NORTE

- ❑ A **rota do norte** partindo da Inglaterra, estendia-se pelo mar do Norte e Báltico, alcançando a Rússia e a Escandinávia. Os seus principais centros eram as cidades de **Bruges** (Flandres) **Londres** (Inglaterra) e **Lubeck** (Alemanha), movimentando cereais lã, sal, vidro, armas, ferro, chumbo, corantes e vinho.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

#### AS PRINCIPAIS ROTAS II – A ROTA MEDITERRÂNEA; OS PÓLOS COMERCIAIS

- ❑ A **rota mediterrânica** ligava as cidades italianas aos portos do norte da África (aonde chegavam caravanas árabes do interior do continente, trazendo marfim, ouro em pó, peles e plumas) e do Mediterrâneo oriental, Alexandria e Bizâncio (aonde chegavam especiarias e produtos vindos da Índia e da China).
- ❑ Estes importantes **pólos comerciais** estavam interligados por **rotas terrestres e fluviais**, através dos Alpes e pelos rios Ródano, Reno, Danúbio, Mosa, Vístula e Dnieper. Ao longo desses caminhos estabeleciam-se as **feiras medievais**, locais onde, em determinadas semanas do ano, reuniam-se mercadores vindos das diversas regiões com seus produtos variados: especiarias orientais, lãs da Inglaterra, sedas de Bagdad, brocados de Damasco, peles, cereais, madeira, cobre, ferro, estanho, alúmen, sal, cerveja, vinhos, mel, azeite, tintas.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

#### AS PRINCIPAIS ROTAS III – AS FEIRAS DE CHAMPAGNE

- ☐ As maiores feiras - Lagny-sur-Marne, Bar-sur-Aube, Provins e Troyes – estavam localizadas no condado de Champagne, no nordeste da França, região estrategicamente situada entre a rota do norte e a rota mediterrânica.
- ☐ Os condes de Champagne, para aumentarem os seus rendimentos, contribuíram para o desenvolvimento das feiras, dando protecção e salvo-condutos aos mercadores, facilitando o armazenamento de mercadorias, isentando-os do pagamento de impostos e perseguido os desonestos. A região possuía também um importante sector manufactureiro, destacando-se os tecidos de linho de Reims e os tapetes de Provins.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

#### AS PRINCIPAIS ROTAS IV – OS MECANISMOS FINANCEIROS; A LIGA HANSEÁTICA

- ☐ A partir das feiras e das cidades, centros de consumo e de trocas, a função e a importância dos cambistas e banqueiros aumentaram enormemente; desenvolveram-se práticas financeiras como o uso da letra de câmbio (promessa de pagamento de determinada soma em local diferente do da transacção), empréstimos a juros, depósitos, cheques. Houve uma necessidade cada vez maior do uso da moeda para se efectuarem negócios. Moedas de ouro e de prata, de valor elevado, foram cunhadas pelos governantes das cidades italianas (o florim florentino, o ducado Veneziano) e pelos reis franceses, ingleses, espanhóis e alemães.
- ☐ As cidades italianas actuavam no comércio, de maneira independente umas das outras, havendo mesmo rivalidade entre elas. Mas, ao norte, surgiu uma grande associação reunindo cerca de **90 cidades** alemãs, denominada por **Liga Hanseática** ou **Hansa Teutónica**. Sob a liderança de Lubeck, a Hansa passou a dominar e monopolizar o comércio no mar Báltico e no mar do Norte impedindo a entrada de mercadores estrangeiros nessa região.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

#### AS PRINCIPAIS ROTAS V – AS CIDADES ITALIANAS

- ❑ Quando o domínio muçulmano diminuiu no Mediterrâneo, houve uma abertura ao comércio europeu. Os Genoveses, Venezianos e Pisanos (oriundos de Pisano, localizado na região do Piemonte, Itália), apesar de falarem a mesma língua, concorriam entre si como se de inimigos se tratassem pelas rotas comerciais que os conduzissem à **Ásia Menor, Síria e Egipto**.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO

#### AS PRINCIPAIS ROTAS VI – O DECLÍNIO DAS FEIRAS

- ❑ Por volta do século XIII, Génova, Veneza e as cidades da Liga Hanseática, fugindo dos perigos das rotas terrestres, criaram uma via marítima directa, passando por **Lisboa, Londres e Bruges**. No século XIV, com a fixação dos mercadores em determinados centros como Londres, Paris, Bruges e Flandres as feiras entraram em declínio, embora as feiras de **Champagne** perdurassem durante mais alguns anos.





**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.3 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO**



Filme sobre as Feiras Medievais

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.2 AS GRANDES ROTAS DO COMÉRCIO EXTERNO**

**BREVÍSSIMO GLOSSÁRIO**

**Guildas** – associações de mercadores criadas por estes para defender os seus interesses mercantis e estender o seu comércio a outras regiões.

**Cambista** – aquele que permuta, que troca.

**Burgo** – arrabalde de cidade, aldeia, paço, mosteiro, casa nobre.

**Alúmen** – sulfato duplo de alumínio e potássio.

**Salvo-conduto** – Licença escrita que se dá a alguém para que não seja incomodado na sua viagem pelas tropas ou autoridades.

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

**SINTETIZANDO:**



Os blocos a preto são intencionais; chegarás à sua conclusão no decurso das próximas aulas.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### A DÚVIDA – O QUE É UM BROCADO



- ❑ **Brocado** é um tipo de tecido ricamente decorado, feito em seda colorida, e com relevos bordados geralmente a ouro ou prata.
- ❑ A palavra "**brocado**", que tem a mesma raiz da palavra "brócolis", vem do italiano *broccato*, particípio do verbo *broccare*, "furar" ou "perfurar" com um *brocco*, "espinho" ou "pequeno prego", derivado por sua vez do latim *broccus*, "pontudo", "que se projecta".
- ❑ O brocado costuma ser costurado tipicamente num tear, e utiliza a técnica de trama suplementar, isto é, o brocado ornamental é produzido através de uma trama suplementar, não-estrutural, que é adicionada à trama padrão que mantém juntos os fios do urdume. O propósito desta técnica é dar a aparência de que a costura teria sido bordada, na realidade.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### A DÚVIDA – O QUE É UM BROCADO DE DAMASCO – EXEMPLOS



Detalhe de um brocado de seda, Lyon, França



Brocado de Damasco



Exemplos de tramas de brocados

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

Módulo

2

AULA N.º 80/81

Segunda-feira, 28-Jan-2013

**SUMÁRIO:** A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO – DA PROSPERIDADE À FOME.

**DURAÇÃO:** 100m.

**FALTAS:**

- 1.º TEMPO (10h:20m-11h:10m): 5, 27.
- 2.º TEMPO (11h:10m-12h:00m): 5, 27.

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

Módulo

2

**1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO**

❖ **Questões a que vamos tentar responder em conjunto:**

- Porque podemos dizer que o Ocidente era um «mundo cheio»? (Justifica com o gráfico que se segue)
- Quais é que são as principais razões para o **desequilíbrio** demográfico?
- O que são as **pestes** e porque aparecem no plural?
- Que impacto teve a «trilogia **negra**» na população europeia?
- Que tipos de **peste** existem e qual delas se propagou a partir de 1347?



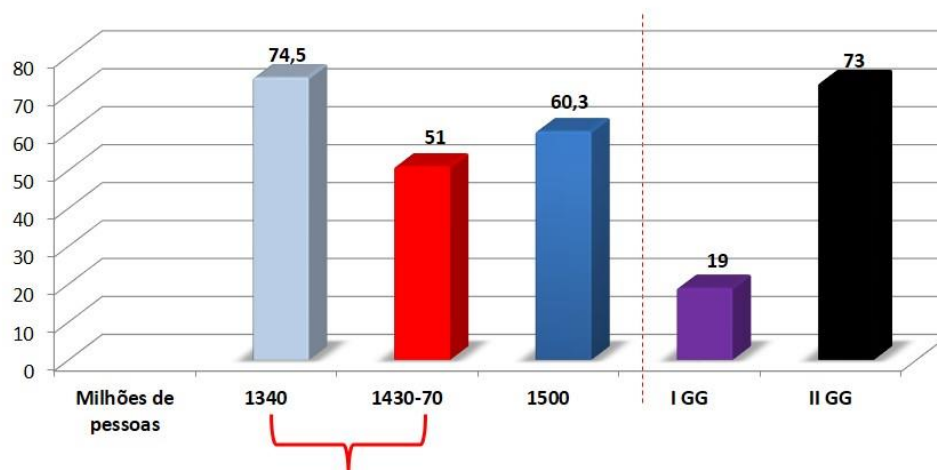
PresenterMedia



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



A população da Europa diminuiu em cerca de 23,5 milhões

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



*Dança Macabra*, iluminura do *Liber Chronicarum*, compilado por Hartman Schedel (adaptado), vide p. 44 do Manual.



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo**

**2**

**1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO**



*O Triunfo da Morte, por Pieter Bruegel, o Velho*









## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

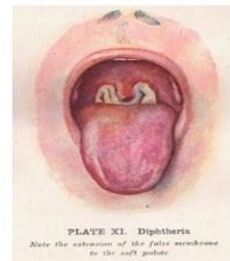
# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ❑ Existe um conjunto de doenças ao qual deram o nome de **pestes**. Essas doenças são hoje comumente conhecidas como:

- ❑ **Difteria:**

- ❑ **Causa:** A **Difteria** é provocada por uma bactéria *Corynebacterium diphtheriae*, a qual bloqueia irreversivelmente o sistema de síntese das proteínas, provocando a morte celular. A bactéria localiza-se nas vias aéreas superiores, criando uma placa diftérica na orofaringe recobrendo as amígdalas. A infecção pode estender-se às fossas nasais, laringe, traqueia e brônquios.
- ❑ **Transmissão:** Por gotículas de saliva na tosse, espirro, ao falar frontalmente com uma pessoa doente ou no contacto com a pele suada.
- ❑ **Sinais e sintomas:** Dor e inflamação da garganta; febre entre os 38°C-40°C; dificuldade em respirar; tosse; cansaço; manchas vermelhas na pele; dificuldade e dor ao engolir; dor de cabeça e náuseas.



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ❑ **Febre Tifóide:**

- ❑ **Causa:** A **Febre Tifóide** é provocada pela *Salmonella typhi*, uma bactéria gram-negativa, a qual possui lipo polissacarídeos na membrana celular, que actuam como fortes indutores de resposta imunitária, podendo conduzir à vasodilatação sistémica, choque séptico (infecção generalizada).
- ❑ **Transmissão:** Doença exclusiva dos seres humanos, e de transmissão oro fecal, é através da ingestão de alimentos ou água contaminada, ou então, pelo contacto directo com a pessoa infectada (por exemplo, um beijo) que se transmite. A sua única porta de entrada é através da via digestiva. Em muitos casos, deve-se à falta de higiene geral.
- ❑ **Sinais e sintomas:** Dores de cabeça e febre a cerca de 40°C; fadiga; bradicardia, na primeira semana; nas semanas seguintes, pode apresentar anorexia, hemorragia nasal, diarreia, vómitos, acabando por apresentar um quadro de delírio, surgindo a septicemia, o que conduz a um choque séptico mortal (falência de vários órgãos).



*Salmonella typhi*

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

##### ☐ Varíola:

- ☐ **Causa:** A **Varíola**, doença infecto-contagiosa, é causada pelo vírus *Orthopoxvirus*, um dos maiores que infectam os seres humanos e não tem cura. Só a vacinação a pode evitar antes de se instalar no corpo.
- ☐ **Transmissão:** O vírus pode ser transmitido de pessoa para pessoa, através de contacto directo e através dos insectos. Uma mãe grávida pode passar a varíola ao feto.
- ☐ **Sinais e sintomas:** Com um período de incubação de 3 a 10 dias, revela-se com febre muito alta, vómitos, diarreias, dores de cabeça e convulsões. A erupção da pele começa primeiro na face, expandindo-se depois para os antebraços. As lesões na pele tornam-se vesiculares, enchendo-se de pus. No décimo dia, as pústulas formam crostas e caem, deixando cicatrizes como se fossem queimaduras do 3.º grau. A morte ocorre com **pneumonias fulminantes**, **encefalites** e **insuficiência renal**.



Criança com  
**Varíola**, no  
Bangladesh, em  
1973

Foi a única doença que o homem conseguiu erradicar graças à vacinação massiva mas, matou cerca de 500 milhões de pessoas no século XX. Vide OMS.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

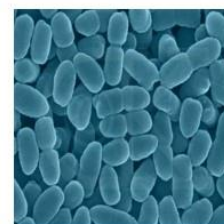
### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

##### ☐ Tosse Convulsa:

- ☐ **Causa:** A **Tosse Convulsa** é provocada pelas bactérias *Bordetella pertussis* e *Bordetella parapertussis* e, só infecta seres humanos. É considerada uma doença altamente contagiosa.
- ☐ **Transmissão:** Pela inalação de gotículas expulsas pela tosse de um doente.
- ☐ **Sinais e sintomas:** Após o período de incubação (5-10 dias), surge a fase de expulsão de catarro, com rinorreia (corrimento nasal), espirros e tosse moderada, durando geralmente duas semanas. Após esse período, os brônquios inflamados apresentam maiores áreas de necrose, podendo degenerar em **pneumonia**.



Bactéria ***Bordetella pertussis***, que  
provoca a **Tosse  
Convulsa**





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

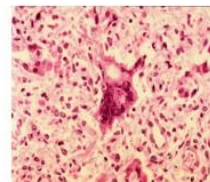
### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

##### ☐ Sarampo:

- ☐ **Causa:** O Sarampo é uma doença viral, e é uma infecção do sistema respiratório, causado por um paramixovírus. É extremamente contagioso.
- ☐ **Transmissão:** Pelas gotículas expelidas pelo nariz, boca ou garganta de pessoas infectadas.
- ☐ **Sinais e sintomas:** 8-12 dias após a infecção, aparece febre alta, coriza, olhos vermelhos e pequenas manchas brancas na parte interna da boca. Vários dias depois desenvolve-se uma erupção, começando na face e, alastrando-se ao pescoço e ao corpo inteiro. Nos casos mais graves, não tratados, pode conduzir a situações de dor de cabeça, cegueira, diarreia grave (o problema da desidratação), infecção do ouvido e pneumonia.



Células infectadas pelo vírus do Sarampo.



Criança com Sarampo.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

##### ☐ Escarlatina:

- ☐ **Causa:** A Escarlatina é uma doença infecciosa bacteriana causada pelo estreptococo *Streptococcus pyogenes*. A escarlatina deriva quase sempre de complicações em amigdalites/faringites estreptocócicas. É sensível à penicilina.
- ☐ **Transmissão:** Saliva, por via nasal, tosse, espirros, respiração e contacto com vestuário e objectos contaminados.
- ☐ **Sinais e sintomas:** Febre, dores na garganta, a pele sofre descamação e vermelhidão. Podem ocorrer hemorragias no estômago, baço e intestinos, convulsões, inflamação nos rins, infecção nos tímpanos, dores fortes nas articulações e problemas cardiovasculares.



Escarlatina – exemplo de um eritema na língua (vermelhidão cutânea)



*Streptococcus pyogenes*



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ Como acabámos de ver, as **pestes** podiam assumir várias formas de doenças comuns, que conhecemos hoje, com outros nomes e que foram responsáveis por muitas mortes. O sucesso de muitas destas doenças, maleitas ou pestes prendem-se com dois factores importantes:
  - ☐ Fraca resistência do corpo humano quando enfraquecido devido à fome (subnutrido);
  - ☐ Condições de higiene deficitária.
- ☐ Para além destes factores, a promiscuidade em que muitos viviam, transformava-os em “veículos” de eleição para que vírus e bactérias pudessem “viajar” de hospedeiro para hospedeiro, fazendo com que as doenças se fossem propagando a grande ritmo. Era tanto mais grave no caso das doenças infecto-contagiosas pela sua facilidade de propagação.
- ☐ Há um outro factor que vai contribuir para que estas doenças “oportunistas” encontrem a sua chance de progredirem – **as grandes fomes**.
- ☐ Em **Portugal**, no reinado de **D. Fernando** (1345-1383) foram vividos tempos difíceis, em especial na segunda metade do século XIV: condições climáticas adversas para a agricultura, guerras com Castela, fomes, doenças, na qual a **Peste Negra** teve o maior protagonismo ao ceifar quase um terço da população nacional (cerca de 500 000 pessoas).

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



*Yersinia pestis*

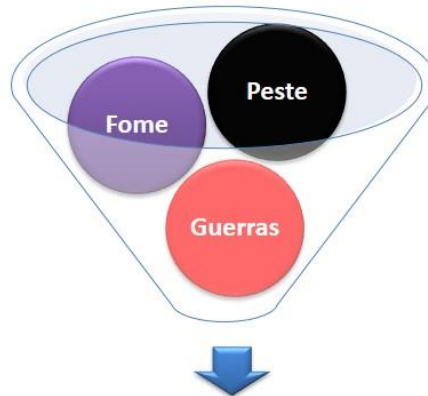
## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

O que se “afunila” aqui são três factores que são indissociáveis da oscilação no equilíbrio demográfico!



COMENTA!

Trilogia \_ \_ \_ \_ \_

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ Os séculos XI a XIII correspondem a séculos de prosperidade. Para isso contribuíram os seguintes factores:
- ☐ Tempo de paz;
  - ☐ Libertação de maiores áreas para cultivo;
  - ☐ Inovações técnicas introduzidas para o amanho da terra (utensílios com recurso ao uso do ferro; criação de grandes arroteamentos; afolhamento trienal);
  - ☐ Incremento na pecuária;
  - ☐ Maior espaçamento entre epidemias e fomes;
  - ☐ Maior resistência a epidemias numa população mais bem nutrida;
  - ☐ Aumento de produtividade, que conduz a uma produção de excedentes;
  - ☐ Florescimento de uma economia monetária;
  - ☐ Inovações financeiras – letra de câmbio, cheque e cunhagem de moeda, o banqueiro e o seguro;
  - ☐ O florescimento das trocas, através dos mercados locais e regionais – a criação de rotas de comércio externo.



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ O século **XIV** foi decisivo na inversão do tempo de prosperidade do período anterior. Para isso contribuíram os seguintes factores:
  - ☐ Aumento populacional desproporcionado face aos recursos existentes;
  - ☐ O desconhecimento da puericultura (conhecimentos da especificidade do tratamento das crianças durante os primeiros anos das suas vidas);
  - ☐ O esgotamento dos solos através do cultivo intensivo;
  - ☐ As condições climatéricas adversas;
  - ☐ Diminuição das colheitas;
  - ☐ Diminuição da produção;
  - ☐ Aumento da conflitualidade;
  - ☐ Aumento dos preços.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



Hieronymus Bosch - *O Jardim das Delícias*: É provável que estas representações sejam um conflito que, à semelhança do que inquietava o autor, era também um sentimento partilhado na Europa no final da Idade Média: pecado, prazer, virtudes, misticismos, superstição, crenças entre o divino e o diabólico.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ **Brainstorm** para responder a esta questão:
  - ☐ Organizem-se em grupos de 4 elementos
  - ☐ Escolham uma estratégia para responder à pergunta tendo em conta que:
    - ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
    - ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
    - ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.
- ☐ Ser-lhes-á distribuída para o efeito, uma folha por grupo, folha essa recolhida no final da aula. Podem usar a frente e o verso. Se virem vantagem, podem utilizar lápis, papel e borracha auxiliar e depois passaram para a folha definitiva.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

#### BREVÍSSIMO GLOSSÁRIO

**Urdume** – Conjunto dos fios que se lançam ao comprimento do tear e por entre os quais se passa a trama ou fio.

**Trama** – Fio que a lançadeira estende por entre os fios da urdidura.

**Pandemia** – Surto de uma doença com distribuição geográfica muito alargada.

**Bubão** – Criado pela Peste Bubónica, o **bubão**, um aportuguesamento da palavra francesa *bubbon*, significa tumor duro e inflamatório.

**Estreptococo** – Micróbio que produz doenças como a escarlatina, por exemplo.

**Gram** - Solução empregada em bacteriologia para colorir e diferenciar os micróbios. (As bactérias que tomam esta cor chamam-se "gram positivas" [gram +], as que a não tomam chamam-se "gram negativas" [gram -]).

**Pústula** – Pequeno tumor inflamatório.

**Orofaringe** – Parte média da faringe, abaixo da rinofaringe, na zona posterior da boca.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

Peste Bubónica

1347

Peste Pneumónica ✗

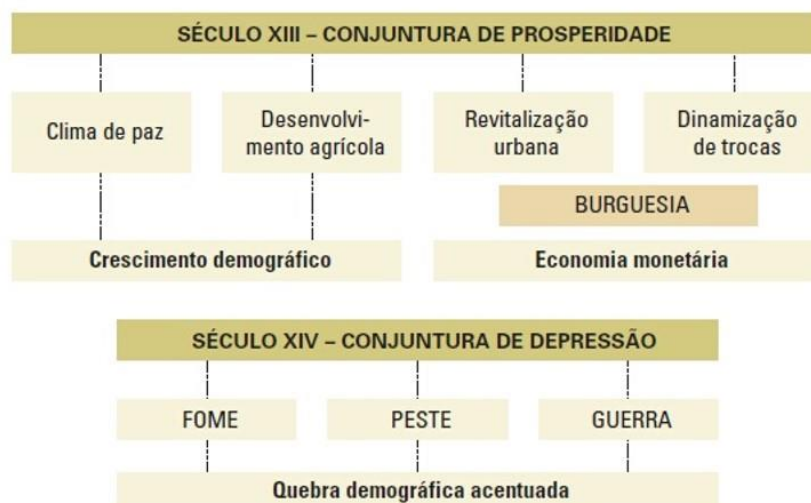


## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### SINTETIZANDO:





**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

AULA N.º 82/83

Terça-feira, 29-Jan-2013

**SUMÁRIO:** A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO – A PESTE NEGRA.

**DURAÇÃO:** 100m.

**FALTAS:**

- 1.º TEMPO (08h:20m-09h:10m): 5, 13, 22, 28.
- 2.º TEMPO (09h:10m-10h:00m): -

**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

**1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO**

**Peste Bubónica**

**1347**

**Peste Pneumónica** ❌





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

❖ Questões a que vamos tentar responder em conjunto:

- Como é que os medievais interpretavam as fomes e o “cortejo” de doenças?
- De onde apareceu a **Peste Negra**?
- Quem foi o veículo transmissor da **Peste Negra**?
- Qual foi o impacto da **Peste Negra** na demografia da Europa?
- Qual foi o vector mais importante da *trilogia negra* na quebra da demografia no século XIV?
- Quais eram os efeitos que a Guerra produzia na população?



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



DD2017 10.0kV X20.0K 1.50µm

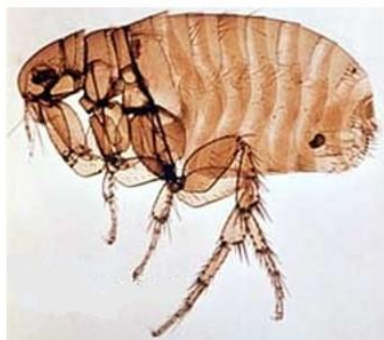
A bactéria *Yersinia pestis* espalhada pela Pulga

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

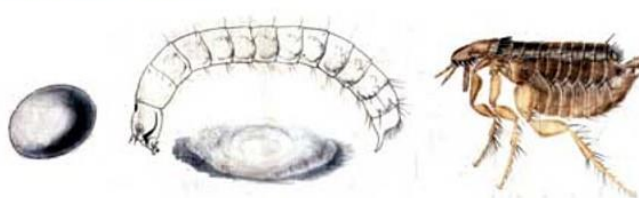
### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



Pulga do rato oriental –  
*Xenopsylla cheopis*,  
responsável pela transmissão  
da Peste Negra ou Bubónica.



Desenvolvimento completo da Pulga do rato oriental  
– *Xenopsylla cheopis* – ovo, larva, pupa, adulto.

O comprimento da Pulga vai até 0,4 cm.



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

«A superstição e a ignorância levou à morte milhões de pessoas na Europa, África e Ásia no século XIV devido à Peste Negra»



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ A **pandemia** provocada pela **Peste Negra**, crê-se que terá começado na Ásia Central e “viajou” até à Europa Oriental pelos tártaros (ou mongóis, pois Gengis Khan conquistou-os no século XIII), em 1347-48. Os marinheiros genoveses tiveram também um papel muito importante na sua difusão. Os **comerciantes** foram “eleitos” como privilegiados “actores” e tiveram um papel importante como **hospedeiros** da doença, fazendo-a chegar primeiro às cidades italianas, espalhando-se depois para o resto da Europa. O centro da Europa recebe a “visita” em finais de 1347. **Portugal, Espanha, França e Inglaterra** regista casos em 1348. A **Alemanha** e a **Polónia** são afectadas em 1350 e a **Escandinávia** é atingida em 1351.
- ☐ O pânico que a praga lançou sobre a população levou a que houvessem diversas interpretações acerca da origem da **Peste Negra** – desde o **castigo divino**, à **punição** devido ao facto de existirem algumas pessoas tolerantes para com os **Judeus**, as prostitutas, a perda da **Terra Santa** para os muçulmanos, o Cisma do Oriente (que separou em definitivo a Igreja Católica Apostólica em **Igreja Católica Romana** e **Igreja Ortodoxa**, cerca de 1054), como remissão destes pecados da Humanidade – nunca equacionando a falta de higiene como factor preponderante.
- ☐ A **Peste Negra** deixa muitos locais despovoados – é uma maleita que afecta mais os centros urbanos, em parte devido à proximidade das pessoas que neles habitam. Mas muitos não são apenas vítimas da falta de higiene, são vítimas de pessoas que encontram nas circunstâncias adversas a possibilidade de se vingarem sem castigo – muitos foram queimados (vide documento 36 do manual, p. 45). Outros apenas foram dados com prática e quase irremediavelmente mortos e levados para as fossas de **inumação**.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

### Módulo

# 2

#### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ A habitação medieval europeia consistia num único grande recinto, sem divisões internas. Este tipo de configuração era comum tanto na habitação do mais pobre ao mais rico. Esta concepção de habitação implicava riscos para a saúde:
  - ☐ Coabitação com os animais de criação;
  - ☐ Ausência de divisões internas;
  - ☐ O pequeno número de móveis (devido ao seu custo elevado, eram obrigados a ter múltiplas funções);
  - ☐ A falta de ventilação (geralmente apenas existia uma única janela, mantida fechada para conservar o calor da casa);
  - ☐ O piso térreo era de terra batida, às vezes forrado com palha ou junco;
  - ☐ O aquecimento era garantido por uma fogueira feita no interior da casa – não havia chaminé, apenas um buraco no tecto, por onde saía o fumo mas, por onde entrava a água da chuva, o que provocava o apodrecimento da palha no Inverno;
  - ☐ As camas eram largas e compridas, chegando a dormir de 2 a 8 pessoas na mesma cama. O homem medieval dormia geralmente despido, apenas com uma touca na cabeça;
  - ☐ O ambiente húmido, ideal para a propagação de bactérias, a promiscuidade e a falta de privacidade, levavam a que, quando um membro familiar adoecesse, a doença fosse facilmente transmitida aos outros membros da família.



## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

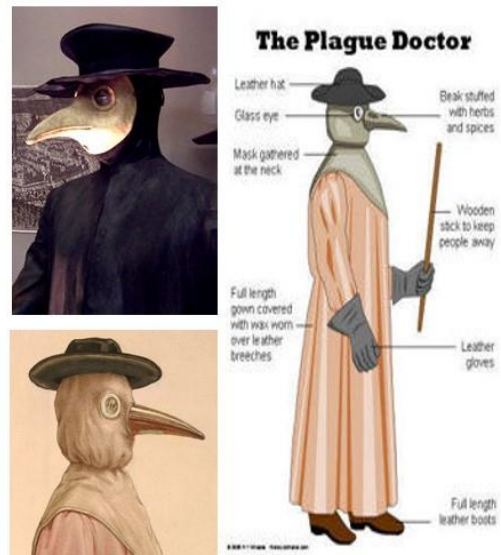
- ❑ Outro dos problemas eram os **esgotos a céu aberto**. A obtenção de água limpa para beber e cozinhar era um problema, pois **o conteúdo das fossas infiltrava-se no solo e contaminava os poços**;
- ❑ O lixo, os resíduos do curtume e os matadouros, **poluíam os rios**;
- ❑ O **banho**, um dos aspectos mais fundamentais da higiene era, na Idade Média, considerado **prejudicial** se tomado em excesso (entenda-se neste contexto que uma pessoa banhar-se em excesso significava tomar dois a três banhos por **ANO**). A roupa sofria o mesmo tratamento e só se “molhava” com idêntica frequência, isto é, duas a três vezes por ano;
- ❑ Nas áreas urbanas, o esgoto e a água usada eram atirados pela janela, independentemente de quem fosse a passar na rua.

Os físicos, nome pelo qual era conhecidos os médicos de então, protegiam-se com uma indumentária estranha – luvas, uma túnica e uma máscara em forma de bico de pássaro - era longo e preenchido com ervas aromáticas de odor intenso, com o propósito de filtrar o ar.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

**1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO**

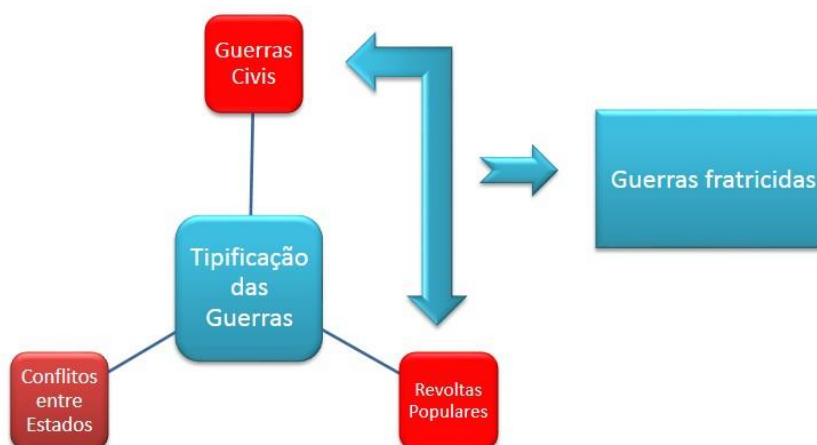
**A trajetória da Peste Negra**



**1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO  
– EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO**

**Módulo 2**

**1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO**





## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

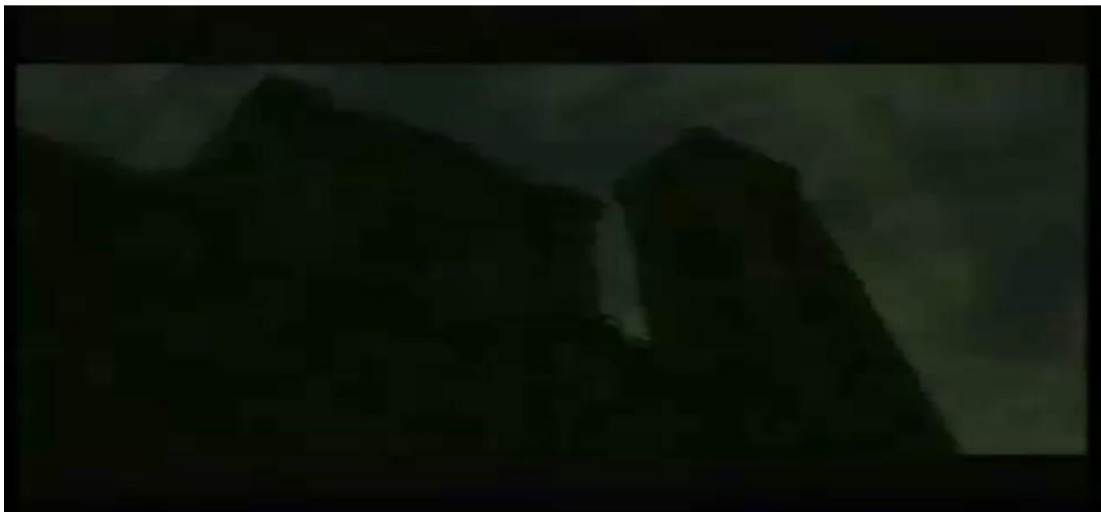
### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

- ☐ A brutalidade está bem patente na arte da guerra, da qual nem Sun Tzu (general chinês, estratega e filósofo, muito conhecido pela sua obra *A Arte da Guerra*) teria chegado tão longe em semelhante vilania - «[...] Como a peste grassasse no seu exército [cerco dos Tártaros à colónia genovesa de Calaf, na Crimeia], **os sitiadores resolveram catapultar, para dentro da fortaleza, cadáveres de empestados** [...]», vide Doc. 36, legenda do mapa, *A propagação da Peste Negra*, p. 45.
- ☐ A acção dos exércitos sobre as populações tinha consequências directas para o abandono das terras e do cultivo:
  - ☐ Searas espezinhadas;
  - ☐ Celeiros roubados;
  - ☐ Gado confiscado;
  - ☐ Violações;
  - ☐ Assassínios.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO



BREVÍSSIMO FILME EMITIDO NO CANAL DE HISTÓRIA, SOBRE A PESTE NEGRA

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

### 1.2.4 A FRAGILIDADE DO EQUILÍBRIO DEMOGRÁFICO

#### BREVÍSSIMO GLOSSÁRIO

**Peste Negra** – manifestação da peste caracterizada por hemorragias cutâneas (como as da púrpura), gengivais e nasais, e pelo vômito-negro (hematémese biliosa).

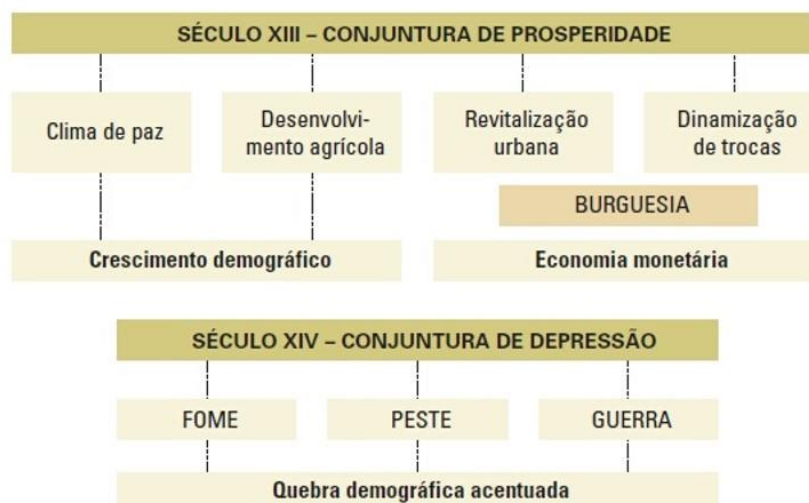
**Inumação** – enterramento.

**Sitiar** – fazer o cerco a.

## 1.2 O QUADRO DE EXPANSÃO ECONÓMICO E DEMOGRÁFICO – EXPANSÃO E LIMITES DO CRESCIMENTO

# Módulo 2

#### SINTETIZANDO:



## **ANEXO J**

---

### **1.º TRABALHO: SÍNTESE ESCRITA DA MATÉRIA DADA**

Catarina Martins nº2

### → Síntese da matéria dada

No séc. XI, a Europa era coberta por florestas, bosques, terras baldias. Os arroteamentos permitiram aos servos a cultivo das terras, mas só lhes eram atribuídas se tivessem feito alguma coisa de homenagem.<sup>1)</sup> A expansão da área agrícola permitiu a renovação de antigas povoações e aumento<sup>2)</sup> do crescimento demográfico. Com o maior número de produtividade de alimentos, as epidemias, pestes e qualquer tipo de doenças eram<sup>3)</sup> frequentes.

### → Explica a razão entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola

O crescimento demográfico aumentou porque os campos baldios foram tratados e tiveram de vir pessoas novas para poder desempenhar trabalhos.<sup>4)</sup>

#### 1) Relações massílicas?

2) Ou, devido à diminuição das guerras os homens ficaram livres para trabalhar as terras; com o arroteamento das terras, isto é, com a sua limpeza em terras baldias, estes eram libertados para o cultivo, aumentando a área de produção. Com a introdução de novas técnicas, quer ao nível do cultivo das terras, com o afolhamento trienal e o uso de utensílios de ferro em substituição da madeira (Charrua, foice, etc.) foi possível produzir mais alimentos, ter a população mais nutrida, logo, mais resistente às doenças.



Christian Pereira nº04

D/

- Síntese da matéria dada
  - Explica a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola.
- A relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola é a seguinte: Com a expansão agrícola no século XI a população cresceu bastante, lá que com o início da expansão agrícola deu-se o fim das guerras depois do fim do Império Romano. A população começou a dar grande importância para o sector agrícola e como a população através a crescer tiveram que inventar novas técnicas de plantação, nomeadamente o sistema de rotacionamento com rotação trienal que além de produzir mais com um esquema também cuidava melhor do cultivo da terra, além de criarem novos instrumentos que agora têm feitor de ~~de~~ ferro em vez de madeira, com um crescimento e evolução agrícola a população aumentou não só com os fins das guerras, mas, também comiam melhor.
- Há 3 exemplos que exprimem o avanço "tecnológico".
  - A utilização do arado, a utilização dos animais na agricultura e o sistema de rotacionamento agrícola trienal.

Daniel Cardoso n.º 5

D //

• Síntese da Matéria dada

Entre os séculos XI e XIII houve um grande desenvolvimento agrícola que se deveu a novos equipamentos e à troca da madeira pelo ferro, o melhor aproveitamento da força animal e a utilização do estume. Tudo isso traduzia o aumento da produtividade agrícola.

~~Justa~~ Também houve um grande aumento na população devido à diminuição da fome e das epidemias.

• Três exemplos do avanço

a foice, o arado e a fabricação do estume.



Daniela Sousa

nº 6

D  
17

- Síntese da Matéria Dada

- Explicar a Relação entre crescimento Demográfico e a Expansão Agrícola

- Dá 3 exemplos que expressem o avanço Tecnológico (Podem ser Utensílios)

-> Síntese da Matéria Dada:

Houve um aumento da Demográfico da população devido ao aumento da produção agrícola. A Rotação trienal rendia mais para a produtividade pois, enquanto ~~uma~~ uma parte do solo que estava em pousio, as áreas ~~que estavam a ser~~ ~~cultivadas~~) Restantes áreas estavam a ser trabalhadas com trigo, centeio e ~~legum~~ leguminosas. Quando as áreas que estavam a ser cultivadas já estavam gastas, essas áreas imediatamente passavam a ficar em pousio. ✓

-> Explicar a Relação entre crescimento Demográfico e a Expansão Agrícola: -

O aumento da população deve-se a maior produtividade agrícola, pois graças a utilização do ferro para trabalhar o solo tornava-se mais resistente e simples de o fazer. ✓

- Dá 3 exemplos que expressem o avanço Tecnológico (Podem ser utensílios):

O uso do ferro no machado, na foice, na sega, e na Relha. ✓

Daniela Marques  
nº 7 10°C

C/11✓

- síntese da matéria
- ② - explicar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola.
  - ③ - Dar 3 exemplos que que expressem o avanço "Tecnológico".

→ O tema da matéria foi o desenvolvimento agrícola e a sua influência no crescimento demográfico e económico, e como isso influenciou os sécs. XI-XIII ✓

- ②. Existe uma relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola, porque com a evolução da agricultura são produzidos melhores produtos e alimentos e isso leva a uma população mais saudável e mais resistente a doenças e epidemias o que leva a um crescimento demográfico. ✓
- ③. O uso do ferro em vez da madeira, a fertilização dos campos agrícolas com argila, adubos e o uso da charrua para facilitar a produção ✓



Debate Lima N.º 8

B / v.

- 1) Síntese de matéria dada.
- 2) Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola.
- 3) Dê 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico (podem ser utensílios).

- 1) Devido às invasões bárbaras, as salas encontravam-se incultas e despovoadas. Para resolver esse problema, os reis atribuíram terras aos monges que contratavam camponeses para os trabalharem. O desenvolvimento agrícola levou ao crescimento demográfico pois as pessoas passaram a ter uma alimentação melhor. O uso do ferro em diversos instrumentos agrícolas ajudou o desenvolvimento da agricultura. ✓
- 2) A expansão agrícola levou à produção de mais alimentos e melhores alimentos o que permitiu que a população se alimentasse melhor e tivesse mais saúde. ✓
- 3) A enxada, a cadelheira e o uso do ferro são exemplos de avanço tecnológico. ✓



Érica Gomes  
n.º 9

B  
N

- 1 - Síntese da matéria dada
- 2 - explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
- 3 - Dá 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico.

1) - Percebemos que haviam algumas terras que não estavam cultivadas vimos que a expansão demográfica trouxe bastantes aspectos positivos que havia uma rotação trienal e que houve um avanço tecnológico, houve também uma revolução agrícola.

2) - No séc XI e XII houve uma acantuada prosperidade económica que atingiu os campos fazendo o desenvolvimento agrícola ser maior; a produtividade aumentou, ~~o que fez com que houvessem mais pessoas a trabalhar, mais emprego e diversidade na condução da pecuária.~~

3) - ~~(os aspectos mencionados acima)~~  
o uso do ferro, o melhor aproveitamento da rotação trienal, melhor aproveitamento da força animal, todos estes aspectos contribuíram para o aumento da produção agrícola.

Evelina Tkachuk Nº 10

1. Síntese da matéria dada
2. Explicar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola.
3. Dá 3 exemplos que expressem o avanço "Tecnológico" (podem ser utensílios).

1. Com as invasões Bárbaras, as pessoas preocupavam-se bastante em proteger o seu território, por isso é que a tecnologia agrícola não se desenvolvia e o povo não se interessava muito ~~lela~~ agricultura. Após as invasões as pessoas começaram a dar mais atenção à agricultura e também houve um crescimento demográfico.

As terras eram dadas pelo rei ao senhorio, que produzia a plantação e uma parte dessa plantação iria para o rei. ✓

O crescimento demográfico deveu-se à grande produtividade ~~agrícola~~ agrícola, houve um acréscimo na natalidade, chegando a mandar algumas pessoas para fora do reino, e o desenvolvimento tecnológico, por exemplo a foice, de ferro, o machado, as ferraduras e a técnica do pousio permitiram com que houvesse mais produtividade. ✓

2. Com o desenvolvimento da agricultura o número da população aumentou, pois houve mais produtividade e o avanço da tecnologia permite a grande produtividade. ✓

3. Os exemplos são a foice, um instrumento de ferro, a ferradura, para os cavalos e a técnica do pousio.

1) Esta produtividade permite que hajam mais alimentos à disposição da população, tornando-a mais nutrida e sadia, mais immune às doenças.



Gonçalo Costa nº11

C  
V+

- Síntese da matéria dada
- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
- Dá 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico (podem ser utensílios)

Com a queda do império romano o estilo de vida de muitas pessoas que habitavam no território romano caiu. As pessoas tiveram que voltar a trabalhar na agricultura para poderem viver e muitas <sup>das</sup> pessoas que voltavam a trabalhar na agricultura ficaram-me sob a supervisão de um senhorio que era quem comandava as terras em que os camponeses trabalhavam.

A queda do império romano originou a divisão da Europa em vários reinos, reinos esses que pertenciam aos reis que tinham poder absoluto sob o seu território. Esses reinos estavam divididos em terras que pertenciam a um senhorio, esse senhorio dava proteção às pessoas que trabalhassem nas suas terras mas em troca recebia impostos e serviços dos camponeses. Havendo um tempo de paz a população na Europa começou a crescer e ao crescer era preciso sustentá-la, o que originou uma grande expansão agrícola para satisfazer as suas necessidades. Outros avanços na agricultura foram feitos como por exemplo o uso de ferro na foice, na ~~arado~~ <sup>arado</sup> e também nas ferraduras para os animais que trabalhavam na agricultura.



Inês Xavier  
Nº 12

C  
1/1

Síntese da matéria;

Explicar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola;

Dá 3 exemplos que expressem o avanço "Tecnológico". (Podem ser utensílios).

A Europa estava dividida em Reinos, e estava na altura das invasões bárbaras, cada Reino não se "preocupava" com a agricultura porque tinham ~~de~~ estar mais "atentos" aos militares e ao proteger o Reino. Após a guerra houve uma expansão agrícola, comparado à agricultura de durante a guerra, os Maninhos, começaram a ser utilizados para agricultura, e como havia mais alimentos os servos das terras e os compradores dos produtos cultivados ficaram mais saudáveis/fortalecidos e mais imunes às doenças; com isso a natalidade aumentou e houve um crescimento demográfico. Para ajudar com o cultivo foram criadas algumas técnicas e utensílios, ~~sendo~~ Sendo uma das técnicas a rotação trienal das terras, e utensílios como as foices e a coelheria.

↳ E o uso do ferro nesses utensílios.

Jessica Maltês  
nº13  
109C

A  
V-

- Síntese da matéria dada
- Explicar a relação entre demografia e a expansão agrícola
- Dar 3 exemplos que expressam o avanço "Tecnológico".

A matéria dada foi o quadro econômico e demográfico, passando pela expansão e limites do crescimento. Entre o séc. XI e XIII, a Europa Ocidental viveu um período de uma acentuada prosperidade econômica, esta prosperidade atingiu o mundo rural saldando-se por um desenvolvimento agrícola. Houveram, entretanto, com a expansão da superfície cultivada, ~~consi-~~ avançar técnicas: o emprego crescente do ferro, melhor aproveitamento da força animal e rotação trienal de culturas, alguns utensílios como, foice, machado e ferradura.



Joana Cemas  
Nº14

B 14v.

- 1- Síntese da matéria dada.
- 2- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola.
- 3- Dá 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico (podem ser utensílios).

1- falamos do desenvolvimento agrícola, que as terras <sup>se</sup> encontravam ~~em~~ incultas devido às Invasões Bárbaras porque as pessoas se tinham dedicado mais à guerra, ~~porque também do crescimento da~~ ~~população~~; mas depois ~~houve~~ deu-se a expansão agrícola que fez renascer antigas povoações e os avanços técnicos; falamos também do esquema de apolamento; E falamos do crescimento demográfico.

2- A relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola, ~~o~~ foi que a população ficou mais saudável, mais alimentos agrícolas, quando as fomes recuaram

3- —

Letícia Moreira nº 15

B  
M  
V

- Síntese da matéria dada.
- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola.
- Dá 3 exemplos que expressem o avanço "tecnológico" (podem ser utensílios).

• Falámos sobre a expansão agrícola e o crescimento demográfico; as florestas cobriam a Europa ocupando grande parte do solo. Os homens desbravaram bosques, amanharam baldios e secaram pântanos, transformando em terras de lavoura. Os grandes arroteamentos ficaram a dever-se à ação individual de muitos camponeses. A expansão da área agrícola não fez apenas renascer antigas povoações abandonadas como originou a fundação de outras.

A agricultura beneficiou consideráveis avanços técnicos como o emprego crescente do ferro nos utensílios agrícolas, nomeadamente na charrua, deu-se ao esforço dos cultivadores, a abrir profundamente o solo e fixar as sementes, também há o uso do ferro no machado, na foice, na seara e na relha da charrua.



Mapa Meb DºC Nº16

A M/

- Síntese da matéria dada
- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
- Dar 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico (podem ser utensílios).
- No séc. XI ao séc. XIII, houve um período de crise e instabilidade. Depois, nos séculos XIII o Ocidente viveu um período de acentuada prosperidade económica.  
No ano mil, os ~~camponeses~~ estavam em pausa. Passados três séculos os homens desbravaram os bosques, amanharam baldios e secaram pântanos para transformar as terras em terras lavradas. Isto tudo aconteceu devido ao trabalho individual de cada um dos camponeses e ~~de~~ à conjunção de reis, senhores laicos, ~~e~~ a São Bento, Cister e às ~~ordens~~ ordens. A agricultura também ~~teve~~ teve os seus benefícios devido aos avanços técnicos (o emprego do ferro cresceu, aproveitaram melhor <sup>as</sup> animais, e o ardeamento).
- Depois das invasões germânicas, deu-se a expansão agrícola devido aos avanços técnicos e ~~a esse efeito~~ devido a isso ~~a esse~~ já não havia tanta fome e as epidemias diminuíram o que ~~deu~~ fez com que houve mais natalidade, dando-se assim o crescimento demográfico.
- O emprego do ferro cresceu, melhor aproveitamento da força animal e o ardeamento.



Maria Eduarda Rezende  
de Freitas nº17

B 9/1

1. Síntese da matéria dada
  2. Explicar a <sup>relação</sup> ~~relação~~ entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
  3. De 3 exemplos que expressem o avanço "tecnológico" (podem ser utensílios)
- 1- Falamos sobre o esquema de folheamento com rotação trienal de culturas, sobre o grande crescimento populacional, ~~sobre as~~ as maneiras que encontraram para contornar esta situação, sobre os ~~feudais~~ feudos, sobre ordens monásticas (São Bento, Cluny e Cister) e sobre alguns instrumentos utilizados no campo. ✓
- 2- Devido a expansão agrícola (abundância de alimentos), deu-se a um crescimento demográfico elevado, ou seja com mais comida disponível, a população estaria mais saudável, logo diminuiria os riscos de epidemias (o que era uma das grandes causas das mortes da aquela época) e o fim ~~da~~ da guerra fez com que as pessoas também pensassem em ter mais filhos porque se sentiam mais seguros. ✓
- 3- ~~A foice, o arado e a ferradura~~ Os utensílios que eu acho que expressem o avanço tecnológico são a foice, o arado (acharrua) e a ferradura. ✓

Sara Silva  
Nº 19

A Mux

- Síntese da matéria dada

Depois de vários séculos de invasões bárbaras, de crise e instabilidade, no séc. X<sup>o</sup> até ao séc. XIII a Europa volta a um período de prosperidade económica. Depois dessas mesmas invasões, as terras ficaram incultas ~~durante~~ mas com o avanço tecnológico ~~expansão~~ da agricultura ~~esta expansão~~ (criação de novos instrumentos como a joice, a carroça, a charrua, o machado...) e da pecuária (criação de gado) houve um crescimento demográfico, aumentando a natalidade e ~~isto~~ diminuindo a mortalidade. Outros avanços técnicos foram o uso do ferro e o uso da rotação trienal (possível).

- Explicar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola.

Depois das invasões germânicas terem ~~deitado~~ <sup>pois</sup> a expansão agrícola devido aos avanços tecnológicos, o que se relaciona com o crescimento demográfico porque aumentou a natalidade ~~sendo~~ já que já não existiam epidemias ou pestes e a agricultura desenvolveu-se bastante.

- Dá 3 exemplos que expressam o avanço tecnológico (podem ser utensílios).  
Os exemplos são o uso ~~do~~ <sup>de</sup> ferro, ~~deixando~~ a madeira, o uso da joice e o ~~aproveitamento~~ <sup>aproveitamento</sup> com rotação trienal.

↳ Com lâmina de ferro

- 1) Provavelmente porque as pessoas estavam melhor nutridas devido à existência de mais produtos alimentares - as superfícies de produção também tinham aumentado.



Tatiana Tareno  
no 20 10°C

4  
N  
v-

- 1 - Síntese da matéria dada (5 linhas)
- 2 - Explicar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola
- 3 - Dar 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico:

2) O crescimento demográfico deu-se devido às grandes fomes que diminuíram e com essa consequência diminuíram <sup>RAM</sup> as epidemias, fazendo com que houvesse a natalidade aumentasse e a mortalidade estagnasse!

- 3) 1) Estagnar é parar num determinado momento. Se a mortalidade estagnar quer dizer que se a mortalidade se salda, vamos supor, por 10 mortos por ano, uma vez que está estagnada, no ano seguinte só haverá 10 mortos.

Outra interpretação: no último ano houve 10 mortos e estagnou: para o próximo ano não houve mais mortos.

Pablo Máximo  
nº 21 10°C

A

✓

- Síntese da matéria dada
- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
- Dá 3 exemplos que representem o avanço "tecnológico" (poder atômicos)
- A Europa era fragmentada em reinos, ~~as~~ terras eram dadas aos senhores, que arrendavam e detinham os poderes sobre elas.
- Os senhores detinham também uma parte da produção nela feita.
- Após o fim das invasões, o número de mortos diminuiu e o ~~popul~~ crescimento natural aumentou; por sua vez, a produção agrícola aumentou ~~por~~ devido ao desenvolvimento "tecnológico", inventaram a charrua, as relhas, os machados de ferro, etc...? Que era necessário para ~~de~~ sustentar as ~~necessidades~~ necessidades da população.

que eram ferramentas necessárias para garantir um aumento de produção agrícola, de forma eficaz e que conseguisse suprir as necessidades da crescente população que, devido da melhor alimentação, encontrava-se mais resistente às doenças como epidemias, pestes e outras (vide triologia negra).



Oitava Maria Luísa mº 23

D / v+

- Síntese da Matéria dada

- Entre o século XI e o século XII a Europa conheceu de novo o espírito empreendedor, o que fez com que haja um importante desenvolvimento agrícola, acompanhado por crescimento econômico, os camponeses, à iniciativa conjunta dos reis, e senhores acumularam terrenos baldios e secaram pântanos para o cultivo. Utilizando novas técnicas e utensílios nomeadamente a charrua etc e adubos fez com que existisse muita produção. Ao haver mais produção de alimentos a população ficou mais immune a doenças e aumentou.

- explicar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão agrícola.

- com a expansão da agricultura o aumento da produção, a população, como referi na questão anterior, ficou mais immune às doenças e pestes; ficando mais resistente, existe mais aumento da população, pois vivem mais tempo.

- dá 3 exemplos que expõem o avanço "tecnológico" (podem ser utensílios).

- os avanços tecnológicos foram por exemplo a troca da foice de madeira pela foice de ferro que preparava melhor o solo para plantar os cereais e leguminosas. Além da foice, a ajuda dos animais a trabalhar a terra também foi um grande avanço. Para o melhor aproveitamento da força animal usou-se a aruga, freio e a coelheira rígida.



Kelly Pereira  
nº 24

B //

① • Síntese da matéria - dada:

Falamos sobre a

✓ Expansão das áreas ~~cultivadas~~ cultivadas, de como as terras eram desbravadas e como a preparavam para o cultivo e ~~de~~ sobre o que elas cultivavam; o que mais dava rendimento ou seja: o trigo e o centeio. Também falamos de como o crescimento demográfico contribuiu para o resto da população e sobre os terrenos não cultivados que eram os maninhos. A população teve uma melhor alimentação, o que contribuiu para uma taxa de natalidade alta; a taxa de mortalidade manteve-se; devido ao avanço tecnológico a população evoluiu.

② • Relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola:

- A população encontrava-se fraca e na crise e devido à melhoria no setor agrícola, o crescimento demográfico aumentou. Os pântanos encontravam-se secos, os bosques desbravados e transformaram-os em terras de lavoura. A expansão agrícola fez renascer as povoações antigas que foram abandonadas e foi beneficiado, muitos avanços técnicos devido à esta expansão.

③ • Dá 3 exemplos que expressam o avanço "tecnológico" (podem ser utensílios)

- ~~Criação da~~ <sup>que</sup> ~~Arado~~ <sup>Arado</sup> ~~Arado~~, abria sulcos profundos e contribuía para desfazer os ~~os~~ torresmos e calcar a terra; a expansão e criação do gado; criação de matérias-primas.

1) Aumento da população

A Bárbara Lunet, nº 25  
70º C  
21 Janeiro 2013

V-

- síntese da matéria
- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola.
- Dá 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico (podem ser utensílios)

### desenvolvimento agrícola

↳ Expansão agrícola e o crescimento demográfico ✓

#### Notas

- Espaço
- População
- Estudo das pessoas

As invasões Bárbaras foi um período de tumulto. ✓

XI - XIII



Rubem Martimho m:25

Na PÁG 26

C / ✓

### - Síntese da Matéria

- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
- Dá 3 exemplos que expressem o ~~avanco~~ avanço "Tecnológico"

### Síntese da Matéria

- Esta matéria tem a ver com o crescimento demográfico e a expansão agrícola. No fim do Império Romano e depois das invasões bárbaras, as coisas estagnaram e houve mais tempo para se começar a pensar mais na agricultura e nas técnicas agrícolas. E, com uma agricultura mais avançada ~~mais~~, aumenta o crescimento demográfico, tudo está relacionado. Também falamos da pirâmide ~~de~~ que se dividia em 3 partes: os senhores, a nobreza e burguesia e o rei. Falamos também dos feudos e a expansão agrícola e tudo nesta síntese está relacionado.

### Explica a relação entre crescimento demográfico e expansão agrícola

- Se houver uma maior expansão agrícola vai haver mais alimento e ~~o crescimento~~ assim o crescimento demográfico vai aumentar.

### Dá 3 exemplos que expressem o avanço tecnológico

- O desaparecimento da foice de madeira para a criação da foice de ferro, o aparecimento da charrua e também o aparecimento das ferraduras para não desgastar tanto as cascos dos cavalos e permitir assim um maior tempo de trabalho dos cavalos e dos bois.

clm Maria Rosa, nº 28, 10º c

21.01.2013

### Síntese da matéria dada

B // 12

- Explicar a relação entre crescimento demográfico e a expansão agrícola
- Dá 3 exemplos que expressem e avances tecnológicos (podem ser utensílios).

No século XI, a Europa assolou bastante em termos de guerras e invasões. As pessoas podiam voltar a dedicar-se às suas terras ~~agrícolas~~ e à agricultura, melhorando ~~o nível de vida~~ ~~o nível de vida~~. Devido a esta expansão agrícola, as pessoas ~~foram~~ ~~foram~~ mais nutridas, ~~que se evitavam menos doenças~~ ~~que se evitavam menos doenças~~ e que causaria menos mortes por sub-nutrição e menos epidemias. ✓

Nesta época (séc. XI) houve também um avanço tecnológico na agricultura.

Houve um aumento do uso de adubos fertilizantes (estrume, cinzas...)

O afolhamento com rotas tiradas dos castelos, o que permitia utilizar uma menor parcela de terreno por ano.

~~O crescimento do uso de ferro nos fcos, enxada e fmeaduras.~~ O crescimento do uso de ferro nos fcos, enxada e fmeaduras.

## **ANEXO K**

---

### **2.º TRABALHO: RESPOSTA AO GUIÃO DE TRABALHO**



Catarina Martins nº2 → D

RESPOSTA AO GUIÃO PARA TRABALHO, DAS AULAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

M. IUC. ✓

1 → As estratégias que usaria se fosse uma camponesa era uma maior produtividade de cereais, ovos, queijo, flocos, lã e legumes. A procura era grande e para haver satisfação na procura tinha de haver maior produtividade. ✓

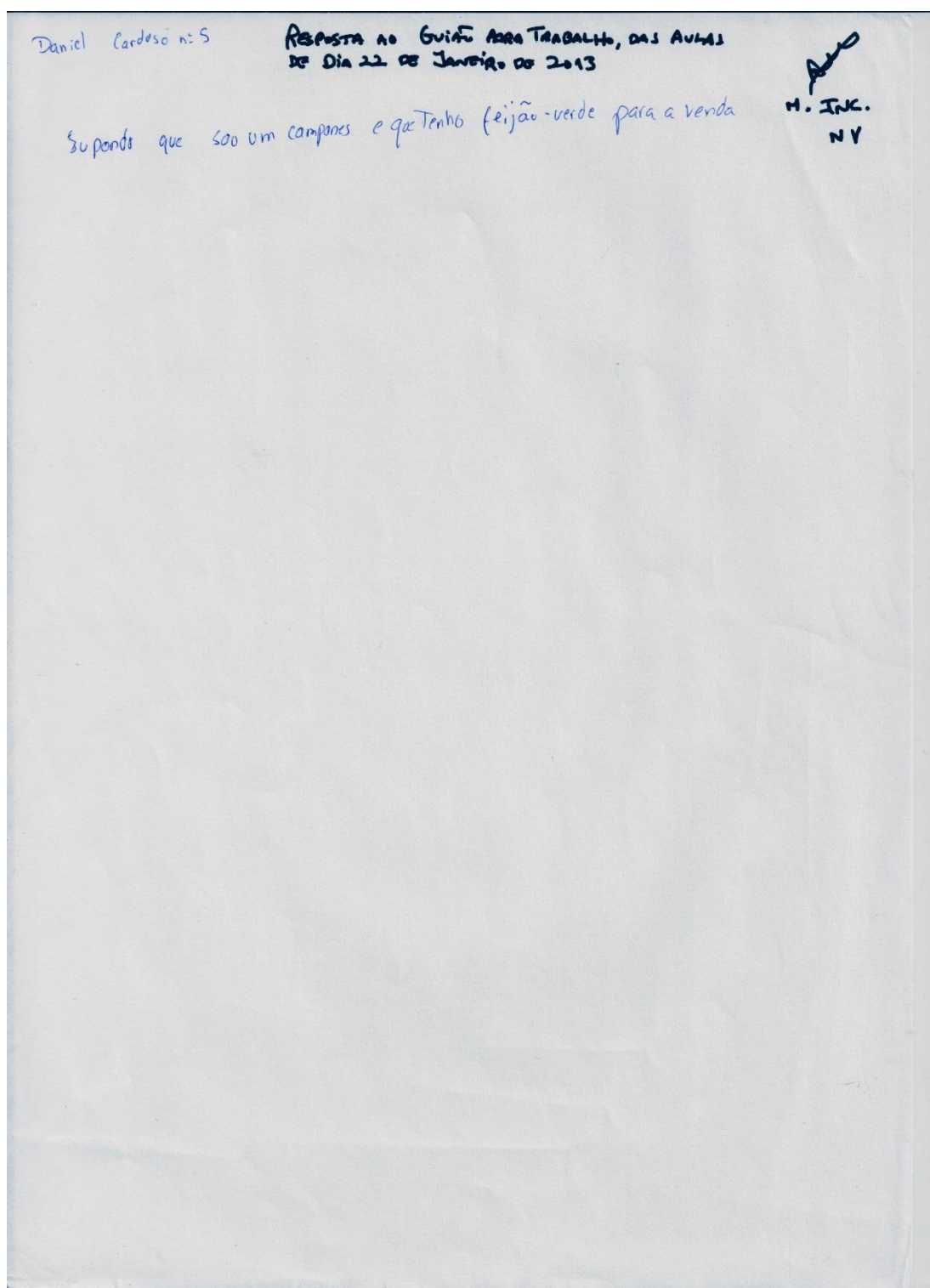
2 → A mercadoria seria transportada através do carro de quatro rodas para transportes pesados e através de transportes marítimos. ✓

3 → O traco de produtos pode ser feita no mercado local, o comércio regional voltou a fazer com que as estradas e rios europeus, estabelecessem novamente as ligações entre os vários centros de consumo e produção. ✓

4 →

1) Um exemplo, o dos transportes marítimos, mais utilizados nos rios costeiros e em rios. O carro poderia ter tração animal.

Foi para a escola mas ter todo tempo de responder a todos os itens.



Daniela Sousa  
Nº 6.

Resposta ao Guia para Trabalho, das aulas  
de 22 de Janeiro de 2013

Campomês:

Eu plantei trigo e vou a feira para vender uma parte do meu trigo em troca de moedas. Para transportar o meu trigo até a cidade, vou usar o meu carro de quatro rodas. Quando chegar a feira dirijo-me ao Almoceve e troco o meu trigo por 10 moedas.

Burguês

O Almoceve tinha um papel de intermediário, podendo fornecer o transporte e troca, por conta do Campomês, cobrando um valor que era estipulado pelas partes.

Foi pelo texto corrido, mas havendo qualquer problema nesse aspecto. Pena foi que não tivesse completado os outros itens.

1  
H.  
JNK.  
NV



Daniela Rosques  
n.º 7 10.º C

Resposta ao Guia para Trabalho, das Aulas  
de dia 22 de Janeiro de 2013

*JK*

1. As estratégias que utilizava como camponês: aproveitava das necessidades da população para vender a um preço mais elevado. ✓ ? 1)

2. Vou proceder ao transporte através de intermediários, os almondeiros, que faziam com que as mercadorias tivessem meios de transporte e chegassem à cidade. ✓

3. Para fazer uma troca é necessário que alguém tenha o que eu quero e que alguém queira o que eu tenho. Pode-se fazer a troca sem envolver dinheiro, e só envolver bens materiais, alimentos, ou vender. ✓

4. Depende da troca que propõem, se por algo que precisam muito, vou aumentar o preço. 3)

1) Como sabe, a Lei de oferta e de procura determina a flutuação dos preços. O preço elevado seria uma ótima estratégia de negócio mas, para tal se realizar, a procura tinha que ser superior à oferta. Podia dar-se também o caso de deter o monopólio de um determinado produto, podendo assim praticar o preço que entendesse.

2) Querem dizer verduras, vegetais ou produtos hortícolas?

3) Há que ter em consideração que o burguês, antes de que já vive há muito no burgo, tinha atingido um nível de riqueza que lhe permite efectuar transacções com recurso apenas à moeda mas, tem a possibilidade de fazer um escambo, isto é, uma troca dos seus produtos pelos produtos do camponês – a menos que as partes só estejam interessadas em vender ou comprar.

Deborah Lima nº 8 RESPOSTA AO GUIA PARA TRABALHO DAS AULAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

1) Eu plantei trigo e vou à feira para vender uma parte do meu trigo em troca de moedas. Para transportar o meu trigo até a cidade vou usar o meu carro de quatro rodas. Quando chegar à feira dirijo-me ao planozeiro e troco o trigo por dez moedas.

Burgues

1) Ora, o almocobre seria de intermediário, dispensando o campesinato de ir à feira, transportando-lhe os seus produtos excedentários para troca de outros bens que mais produzissem e dos quais necessitava, em troca de um valor a prestar pelo serviço, a acordar entre as partes.

2) Este carro poderia ter uma tração animal.

A aluna optou por responder mas indicando o número dos itens. Foi pena não ter completado mesmo em género de texto corrido.



Érica Gomes nº9 C ABASTA AO GUIÃO PARA TRABALHO, DAS AULAS DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

2- Os meios de Transporte que irai utilizar para levar os meus produtos para a cidade são o carro que servira de Transporte aos Produtos e as estradas como vias de comunicação.

3- Para obter um produto que necessito posso utilizar outro produto ou objecto que me permita efectuar a troca, ou utilizar a moeda ao invés de produtos ou animais.

4- Como aresad as trocas (~~compras~~) compras que realizarei serão efectuadas utilizando dinheiro, o que me ira permitir que a minha produção se desenvolva. Sim, o uso de dinheiro facilita as transacções, embora estas possam ocorrer por troca.

5- Se os preços forem livres haverá uma desigualdade de valores, logo se houver de todo um controlo ira ser justo e equilibrado.

6- 7- A afirmagão cita que o dinheiro...

1) Está correcto mas, relembrando o questionário (guião), a ideia era, pensando numa agricultura que gere excedentes, trocar esses produtos agrícolas ou até pecuários, por outros que não se produzissem, por falta de conhecimento para tal. Se, por exemplo, devido do meu sistema de pouso da terra, com um afolhamento trienal, produzir mais trigo, volto uma forçã para mim e para a minha família e, o que sobrar (o excedente), tento trocar por um arado de ferro.

Evelina Tkachuk Nº10

C

RESPOSTA AO GUIÃO PARA TRABALHO, DAS AULAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

INC.  
V

- 2- Meios de transportes que irei utilizar para levar os meus produtos para a cidade são o burro que servia de transporte dos produtos e as estradas como vias de comunicação.
- 3- Para obter um produto que necessito posso utilizar outro produto que me permita efectuar uma troca ou utilizando a moeda ao invés dos produtos.
- 4- Como artesão todas as compras que realizarei serão feitas com dinheiro, isto é, de forma a permitir que a produção se desenvolva.
- 5- Se os preços forem livres haverá uma desigualdade de valores, logo se houver uma regulação é mais justo.

Apesar de não ter respondido a todos os itens, a aluna tem ideias claras e coerentes, principalmente sobre o item 5. Não concorda totalmente com a afirmação que faz no item 4, pois se o artesão, por definição, é uma pessoa capaz de transformar matéria-prima num produto susceptível de despertar interesse em eventuais compradores, trata-se de um artigo de luxo, decorativo ou uma ferramenta utilizada, pode trocar por dinheiro mas, pode também fazer uma troca por outro bem material de que necessita. É evidente que a aluna está já a perspectivar o futuro que haverá de vir, com a vantagem do uso do dinheiro, do seu armazenamento e facilidade de transporte. Este item será para ser comentado mais adiante, com o número 7 e o sistema monetário traz apenas vantagens.



Gonçalo Costa nº 11

RESPOSTA AS GUIAS PARA TRABALHO, DAS AULAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

M. INC. NV

Supondo que eu um camponês e que tenha feijão-verde para venda e vou ao mercado da cidade para vender o produto, facilmente vou conseguir vender uma grande parte do produto pois era o único vendedor de feijão-verde ')

\* A GRAFIA DESTA ALUNO É IDÊNTICA À DO ALUNO QUE ENTREGOU  
NUMA FOLHA A5, SEM IDENTIFICAÇÃO.

1) Seria a situação ideal a de deter o monopólio do feijão verde, embora pouco real.

João Xavier C  
Nº 12

Resposta ao Guia de Trabalho, das Aulas  
de 22 de Janeiro de 2013

INC.  
✓

1. Imagina que estás no papel de um camponês. Quais é que são as estratégias que vais utilizar para conseguires fazer escoar o excedente da tua produção para a cidade.

2. Como é que vais proceder ao transporte da tua mercadoria.

3. De que modo podes fazer a troca do teu produto por outro que necessitas (tudo que não consegues produzir e de que necessitas, por exemplo, uma foice com lâmina de ferro).

4. Imagina agora que mudas de papel, que passas a ser um artesão que vive já há muito tempo no Burgo, isto é, é um burguês. Como procedes face à troca que te não propor.

5. Achas que deve haver regulação dos preços ou estes podem e devem ser livres.

6. Que papel é que penses que pode ter a moeda no sistema monetário e de que modo é que pode facilitar por um lado ambas as partes – o comprador e o vendedor.

7. Comenta a afirmação "O sistema monetário apenas traz vantagens."

1. Uma das estratégias é baixar o preço, para fazer escoar o excedente, pois haverá mais procura se o preço do produto estiver baixo. ✓ Mas não havendo regulação dos preços é muito complicado e menos justo!

2. Os camponeses poderiam fazer a troca por eles mesmos, mas optavam pelo almoxarife, dando aos camponeses mais tempo nas compras. ✓

3. Se eu tiver um produto excedente, posso troca-lo por algo necessário, pois se eu tenho o mais, significa que não preciso do produto excedente.

4.

Se eu tivesse perdido tempo a passar o enunciado que estava projectado, mas tenho ainda o que me tem respondido satisfatoriamente a todos os itens.



Joana (emos) D214  
Guia para trabalho

3 RESPOSTA AO GUIA PARA TRABALHO, DAS AULAS DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

1- As estratégias que utilizaria eram: primeiro ver qual é a procura do produto, depois iria propor o preço mais razoável conforme a procura e por último colocaria o produto no mercado ✓

2- O transporte seria realizada através Almocreves.

3- Trocava uma coisa que não necessitasse tanto por outra que me favorecesse mais. 1) —

4- Primeiro veria se o produto que estavam para trocar me era necessário ou não. ✓

5- Acho que deveria ser regularizada<sup>2)</sup>, pois seria injusto para os outros comerciantes se o preço fosse livre. 3)

1) Ou algo, algum produto em excesso, resultante da actividade agrícola, horticola ou pecuária.

2) Regulada, tabelada.

3) Poderia ser um factor de concorrência desleal. À semelhança do que aconteceu nos nossos dias os comerciantes que não sejam produtores têm, para "sobreviver" que ter em conta os custos de produção que condicionam o preço dos produtos finais, optando por aqueles que lhes consigam proporcionar margens de lucro satisfatórias.



Leticia Moreira nº 15

Resposta ao GUIÃO, PARA TRABALHO, DAS AULAS  
DE DIA 22 DE Junho de 2013

B

Guião para trabalho

1. ~~Teria de abastecer a população, e poderia vender com pro-~~

1) Teria ~~de~~ <sup>meus</sup> abastecer a população, e poderia vender com pro-  
veito os ~~excedentes~~ <sup>meus</sup> excedentes como os cereais, frangos, ovos, sujeito,  
legumes e lã. O que servia para abastecer o que a população  
precisasse, as suas necessidades. Tinham de ser assíduos ao  
mercado os camponeses das aldeias próximas e não chegavam  
para satisfazer a procura. A venda de produtos pelos campo-  
neses vamos supor que rendesse muito, isto estimulava os  
camponeses a produzir mais, ou seja, a satisfazer as necessi-  
dades da população o que leva a ser bom para eles.

2) Para conseguir proceder o transporte da mercadoria teria de  
recorrer a certos profissionais, que designavam-se por almo-  
creves, que abasteciam as cidades com alimentos e zonas  
agrícolas de produtos manufacturados; eles encarregavam-se  
de transportar a mercadoria até onde era preciso.

3) Para fazer a troca de um produto por outro que necessito,  
tenho de ter algo para a pessoa também poder trocar.

4) —

Foi uma pena não ter tido tempo para terminar  
todos os itens - escrevi bem tendo em conta a  
medida e tem uma exposição clara.

Magda Melo 10°C nº16

RESPOSTA AO GUIÃO PARA TRABALHO, DAS AULAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

A  
INE ✓

Quase idêntico às respostas da  
Aluna nº 19

1. As estratégias que eu adotava seriam:
  - O preço dos meus produtos seria razoável para os cidadãos;
  - Oferecia meus produtos de melhor qualidade. ✓
2. A minha mercadoria seria transportada pelo carro de quatro rodas para transportes pesados. ✓ ou utilizaria os serviços do almoxarife.
3. Trocava o meu produto que estivesse ao nível do produto que eu necessitava. ✓)
4. No papel de artesão eu trabalharia arduamente para que os meus produtos fossem de melhor qualidade, os preços seriam equilibrados tanto para mim, como para os cidadãos, algo que seria justo para ambas as partes trabalhar muito para chegar ao bom nível da minha produção.
5. Na minha opinião, os preços podem e devem ser livres, porque assim cada artesão coloca o preço que acha mais justo para cada produto. ✓)
6.
  - 1) Poderia não estar ao mesmo nível e necessitar de, para adquirir esse produto ter que dar algo mais em troca ou complementar com metal – as moedas.
  - 2) Os preços livres podem gerar injustiças mas, têm, justiça se feita, fazer com que a concorrência melhore a qualidade dos seus produtos, subsistindo usualmente aqueles que apresentam uma melhor relação preço-qualidade.



Maria Eduarda  
nº 17

Resposta ao Guia para Trabalho, das aulas  
de dia 22 de Janeiro de 2013

B  
Ine.  
V

### Trabalho

1. As estratégias que eu utilizaria eram: primeiro, ~~veria~~ qual é a procura do produto que eu estou vendendo, depois iria propor um preço razoável conforme a procura do produto e por último, colocaria-o no mercado. ✓
2. O transporte seria realizado através dos Almocreves. ✓
3. Trocaria uma coisa que eu não necessitasse mais, por aquilo que necessito. 1)
4. Veria se o produto que estavam propondo para Troca era do meu interesse e veria se valia a pena a Troca. ✓ 2)
5. Acho que deveria ser regularizado, pois seria injusto para os outros comerciantes, se o preço fosse livre. ✓ a)

- 1) Que "muito necessitasse mais" ou que a tivesse em excesso (produto excedentário; agrícola, hortícola, pecuário).
- 2) Poderia propor um vez de uma troca de produto por produto, apenas a aquisição do produto a comprar com pagamento por moeda.
- 3) Regularizado ou tabelado.
- 4) Há, usualmente dois nomes para este fenómeno: comércio deslido e mercado livre.

Sara Silva  
Nº 19

RESPOSTA AO GUIÃO PARA TRABALHO, DAS AVIAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

Quase idêntico às respostas da  
Aluna Nº 16.

Guião para trabalho

A



Int. V

- 1) As estratégias que adotava seriam:
  - O preço dos meus produtos seriam razoáveis para os cidadãos;
  - optava pelos produtos de melhor qualidade. —
- 2) A minha mercadoria seria transportada pelo carro de quatro rodas para transportes pesados. ✓ ou pelo almoreceve.
- 3) Trocaria o meu produto que estivesse ao nível do produto que necessitava. 1)
- 4) No papel de artesão eu trabalharia arduamente para que os meus produtos fossem da melhor qualidade, os preços seriam equilibrados tanto para mim como para os cidadãos, algo que seria justo para ambos pois trabalhei muito para chegar ao bom nível da minha produção. ✓ e poderia optar por comprar os bens de que necessitasse, mas recorrendo à troca mas utilizando a moeda.
- 5) Na minha opinião, os preços podem e devem ser livres porque assim cada artesão coloca o preço que acha mais justo para cada produto. 2)
- 6)
  - 1) Tratar-se de uma troca directa mas, seria um pouco difícil achar dois produtos, de naturezas completamente distintas que se pudessem equivaler em termos de preço e que, por coincidência, suscitassem o interesse de ambas as partes.
  - 2) Os preços livres podem gerar injustiças mas, têm, justiça seja feita, fazer com que a concorrência melhore a qualidade dos seus produtos, subsistindo o usual monte aqueles que apresentam uma melhor relação preço-qualidade.



Tatiana Denise Moreno

nº 20, 10°C A

RESPOSTA AO GUIÃO PARA TRABALHO, DAS AULAS  
DE DIA 22 DE JANEIRO DE 2013

1) Se eu fosse um camponês usaria um almocreve como intermediário, levando os meus produtos como por exemplo, cereais, frangos, ovos, queijo, legumes, lá para a cidade e o lucro que ganhasse seria para continuar o meu negócio e para pagar ao intermediário. Para abastecer também a cidade, os senhores, recebiam partes das rendas, que comercializavam no comércio local.

Foi uma pena a chuva mas tive o tempo de responder aos itens remanescentes (c. 3-7).

M. Inc.  
NV



Pablo Máximo

nº 21 10°C

A

Resposta ao Guia de Trabalho, das aulas  
de dia 22 de Janeiro de 2013

H. Ink.  
NV

1. Se fosse camponês, para fazer com que meus produtos chegassem à cidade, ~~optava~~ optava pela contratação de um almoxarife, que actuava como intermediário. Para abastecer também a cidade, os senhores ~~re~~ recebiam parte das rendas, que comercializavam no comércio local.

~~Ass~~

Foi pena que não tivesse tido tempo para responder aos itens em falta (c. 3-7).

Rubem Martimho

m:23

Resposta ao Guia para Trabalho, das Aulas  
do Dia 22 de Janeiro de 2013

(Este é o m:26)



- 1- Eu ~~fazia~~ fazia levar o ~~excedente~~ excedente da minha produção até ao almacareve, para ele o transportar para a cidade e o vender em trocas comerciais.
- 2- Pelo Almacareve e carro de quatro rodas para transportes pesados. ~~(falta assimilar que já que palmos no carro de quatro rodas, este seria de trocas animal).~~
- 3- Na feira da cidade, trocando o excedente do nosso produto por uma coisa que necessitamos, como por exemplo uma faca. (de ferro)
- 4- Eu procedo aceitando a troca do burguês.
- 5- Acho que deve haver regulação de preços, porque se não houver regulação de preços pode haver uma desvalorização da moeda.
- 6- A moeda pode ter um papel importante no sistema monetário, porque pode facilitar ambas as partes: o comprador e o vendedor, facilita o comprador porque ao pagar com a moeda não tem que ter em conta o valor exato da troca comercial, e por outro lado facilita também o vendedor porque com a moeda pode ir acumulando mais lucro para depois comprar também. ~~facilita as transações comerciais.~~
- 7- A frase "o sistema monetário apenas traz vantagens" é uma frase falsa. Porque o sistema monetário também traz desvantagens, como por exemplo a desvalorização da ~~moeda~~ moeda, ou dar-lhe mais valor do que ela realmente vale.

- 1) Aqui há uma pequena ironia, penso eu. Nas se trata de aceitar trocar o papel de artesão para burguês mas sem de compensar para burguês. A intenção era saber como a coisa, face a uma proposta de troca, agora que é burguês.
- 2) Principalmente se os preços forem demasiadamente inflacionados.



Kelly Pereira  
nº 24

Resposta ao Guia para Trabalho das Aulas  
do dia 22 de Janeiro de 2013

IB  
Inc.  
v

Guia para trabalho:

1. ~~Imagem~~
2. Teria de abastecer a população; ~~x~~ poderia vender cereais, frangos, ovos, queijos, legumes, lã. O que servia para abastecer o que a população precisasse, as suas necessidades. A venda de produtos pelos camponeses vamos supor que rendesse muito, isso estimulava os camponeses ~~a satisfazer as necessidades da população e a produzir mais, ou seja, a satisfazer as necessidades da população o que levava a ser bom para eles, visto que o trabalho deles ficava~~ ~~seria~~ ~~seria~~ ✓
3. Para conseguir proceder ao transporte da mercadoria teria de recorrer a certos profissionais, que designavam-se por almocreves, que abasteciam as cidades com alimentos e as zonas agrícolas de produtos manufacturados, eles encarregavam-se de transportar a mercadoria até onde era preciso. ✓
4. Para fazer a troca ~~de~~ de um produto por outro que necessito, tenho de ter algo que a pessoa também queira para poder trocar. ✓ e que este produto que ~~pretendo trocar o tenha em excesso (necessário)~~.  
4. Papel de artesão que vive no burgo e como procede à troca inc. (passagem do enunciado)
5. deve haver regulação dos preços ou podem ser livres. inc. (passagem do enunciado)
6. O rei podia cunhar mais moedas, pagando as dívidas – está correcto, embora desvalorizasse a moeda; para além disso, a moeda facilita o sistema de trocas e, respectivo, transporte e armazenamento.  
7. Comentário: "o sistema monetário apenas traz vantagens" inc. (passagem do enunciado)  
foi pena não ter tido mais tempo, pois estou certo de que não teria dificuldades em responder correctamente.





Resposta ao Guia para Trabalho das Aulas  
de Dia 22 de Janeiro de 2013

Aluno(a) não identificado ?  
(Parece, pela grafia, ser o aluno N.º 11)

Feijão verde → Mais ninguém vende feijão verde (e é bom) por isso podemos facilmente excluir o excedente. Levamos o produto de campo até à cidade onde está a feira, já vendemos  $3/4$  do feijão verde e falta-nos  $1/4$  do feijão por isso vamos trocar por uma foice e duas galinhas. Eu quando o buquê e não aceitando os termos da troca, digo que não troco por uma galinha, uma foice e um kg de batatas. A negociação das peças deve ser feita pois a pessoa que vende/compra deve saber os custos dos seus produtos e tem que ter uma margem de lucro para ser um bom negócio. 1) O papel da moeda no sistema monetário...

Optou pela composição, aglutinando todas as questões. Teria sido mais claro responder pelos itens mas, o modo que utilizou e o respetivo conteúdo, fomenta de lado a imaginação, relativa às questões, apresenta uma estrutura lógica.

A negociação é por vezes necessária sendo mesmo essencial pois reduz os efeitos de especulação de preços.

Aqui por mim, termino a ideia que temia relativamente às vantagens do sistema monetário.

1) Bom visto mas muitas vezes pouco justo.





## **ANEXO L**

---

### **3.º TRABALHO: SINOPSE DE RESPOSTA SOBRE O PAPEL DA HISTÓRIA E DA IMPORTÂNCIA DA SUA APRENDIZAGEM**

Catarina Martins nº2

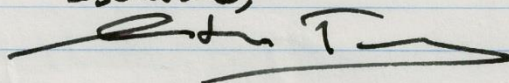
Muito Bom

A História é importante para que possamos conhecer mais dos nossos antepassados, para ficarmos a saber mais do nosso presente porque a crise que estamos a viver agora já aconteceu no passado e bem mais grave.

A História é um meio de vida e de aprendizagem. É muito benéfico podermos estudar história hoje em dia.

A História tem como objecto de estudo o Homem numa análise bi-dimensional de espaço-tempo. Sabemos quem foram os nossos antepassados (genealogia), como viveram e sentiram no seu tempo. Mas a História é um conhecimento multidisciplinar de um passado como presente vivido.

Muito boa sorte nos teus estudos,



12/VI/2013



Muito Bom

### O que é a História?

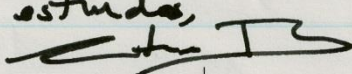
A História é uma ciência que estuda o passado, ou seja, a evolução do homem desde o seu aparecimento ou até antes do aparecimento do ser humano até aos nossos dias, também estuda os acontecimentos que aconteceram ao longo dos tempos, como as guerras, as revoluções, os regimes governamentais.

A História ajuda-nos a perceber como era antes e associarmos o antigamente aos nossos dias de hoje. Na economia, na maneira de governação, como por exemplo no Império Romano havia só um governador, que era o Imperador, e hoje em dia também há um governador em cada país, o Presidente, e também o comércio, que antigamente, nos séculos antes do nascimento de Cristo, havia importações e exportações que eram feitas através do Mar Mediterrâneo, e hoje em dia ainda continuam a ser feitas as tais importações e exportações de bens mas não só pelo Mar Mediterrâneo mas pelo mundo. A História também mostra como a tecnologia evoluiu, desde das foices e machados até às máquinas que necessitam só de uma pessoa para as controlar.

A História mostra-nos como os tempos evoluíram, com as tentativas que foram feitas no passado e ainda são feitas tentando com que a humanidade evolua mais, com as tentativas e invenções há a possibilidade de as coisas do nosso dia-a-dia serem mais fáceis (com o avanço da tecnologia), e sermos quem somos hoje com mais conhecimentos e saber a razão pela qual há tantos países e a história de cada um.

Evelina 10º10 10ºC

A História está sempre a ensinar-nos. Lições do passado aprendidas no presente. A História é transversal e universal. A História do hoje, dos nossos dias, chamamos-lhe Geografia - a História em movimento.

Muito boa sorte nos teus estudos,  
 12/11/2013



Muito Bom

Octávia Costa Martins nº 23 10<sup>o</sup> C

O que significa e para que serve a história para mim:

A História para mim significa muito, sabendo o que aconteceu nos séculos anteriores a mim, aplica-me o que se passa na actualidade. Pois as atitudes do ser humano são iguais, a maneira de ser etc.

Por isso para mim a história é muito importante para vermos as coisas erradas do passado e melhorá-las e mudá-las no presente.

Não podia estar mais de acordo. A similitude de algumas situações ou eventos evocam-nos, por vezes, momentos actuais embora os contextos em que se desenvolvam sejam inequívocos. A História ensina-nos a pensar, a indagar, a rejeitar o aparente e, a formular mentalmente hipóteses. A História é transversal a todas as áreas do saber.

Muito boa sorte nos teus estudos,

— Tim T —  
12/II/2013



## **ANEXO M**

---

### **4.º TRABALHO: *BRAINSTORM*: A QUEBRA DEMOGRÁFICA NO SÉCULO XIV**

Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves



Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

História A – 10º Ano, Turma C

### Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

**Guião:**

- ☐ 1 Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ 2 Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ☐ 3 Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ 4 Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

1.º elemento: Daniela Sousa, n.º 6 ( )  
2.º elemento: João Xavier ♂, n.º 12 ( )  
3.º elemento: \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_ ( )  
4.º elemento: \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_ ( )

Quebra Demográfica séc. XIV

Causas: A fome, o esgotamento dos solos, as mudanças climáticas, a grande Peste e a guerra contribuíram para a quebra demográfica.

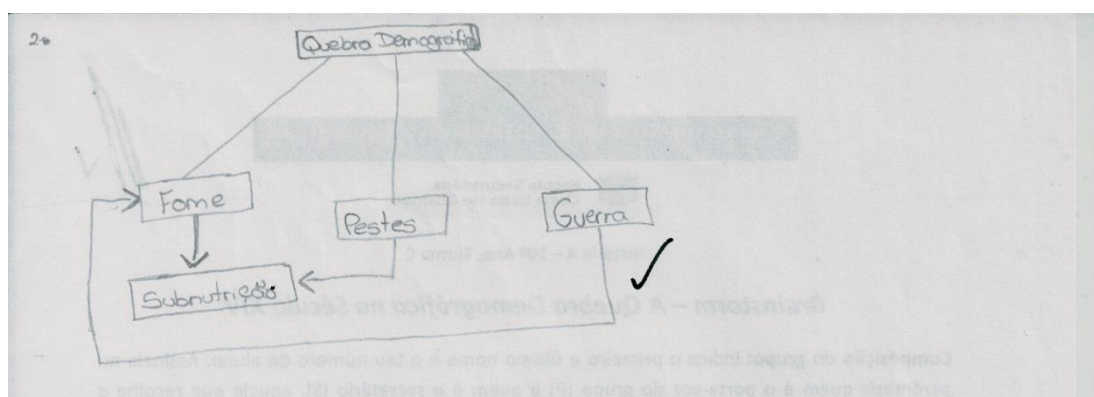
feitos: Todas estas causas contribuíram para a diminuição da população e dos alimentos.

- Evitar a mortalidade;
- Secar os pântanos;
- Cuidados higiénicos;
- Atraso da medicina.

↳ Mas querem dizer "Armas"?

Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual





Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

História A – 10º Ano, Turma C

**Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV**

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

**Guião:**

- ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ☒ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

1.º elemento: Eugenia Trachuk n.º 10 (S)  
2.º elemento: Zeica Gomes n.º 9 (P)  
3.º elemento: Daniel Marques n.º 7 ( )  
4.º elemento: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_ ( )

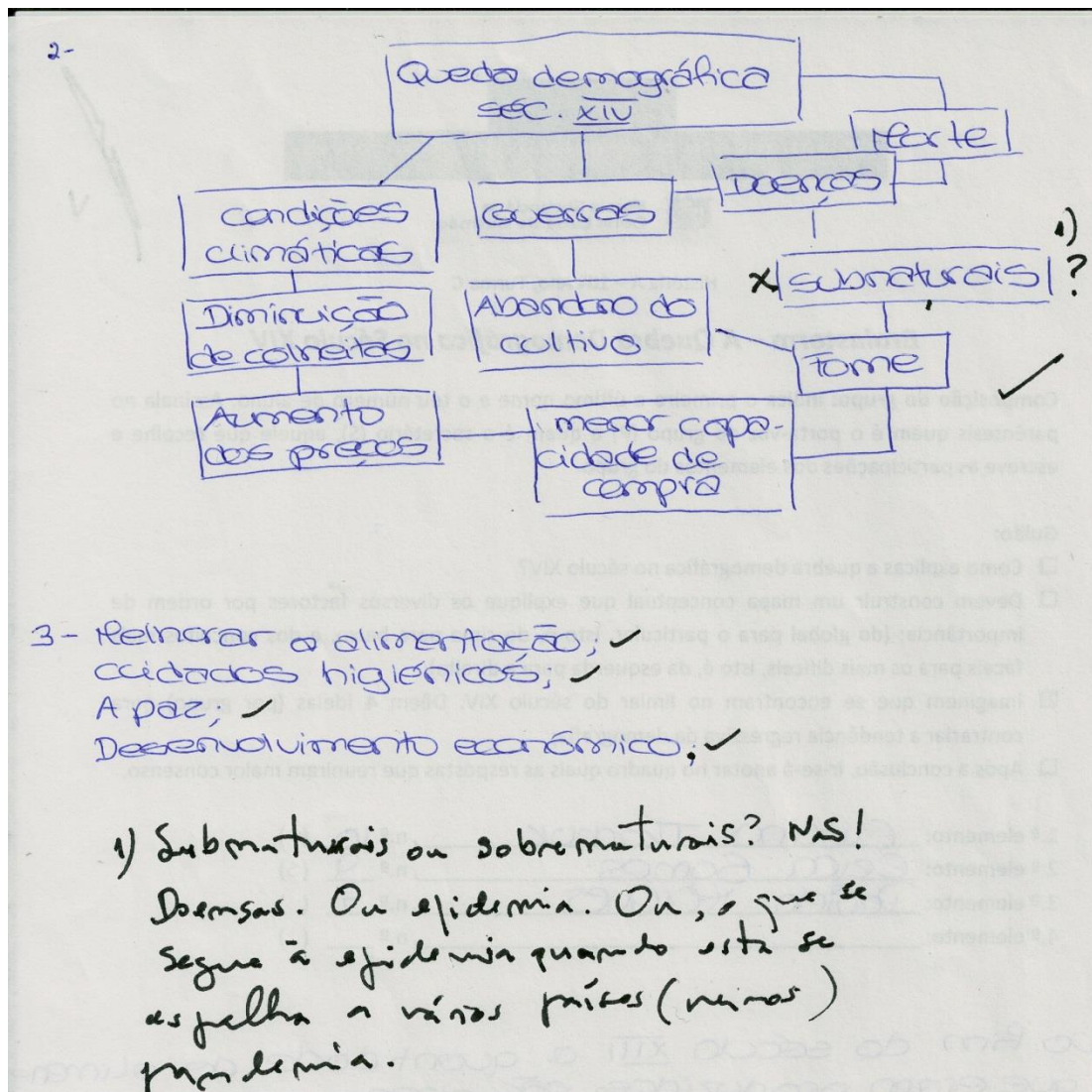
1- No fim do século XIII a quantidade de alimentos que eram produzidos não chegavam para alimentar o povo. A esgotamento das solos [foram semeadas com] alterações climáticas. Em 1348 a peste negra abateu-se sobre o oriente propagando-se por toda a Europa; o efeito da guerra resultou mais da violência que era exercida sobre o povo pelo exército.)

- 1) ACRESCERAM AS
- 2) A guerra é a continuação da diplomacia por outros meios – é sempre brutal e exerce violência sobre todos. Há apenas uns mais opressores do que outros.

Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual









Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves



Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

História A – 10º Ano, Turma C

### Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

**Guião:**

- ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

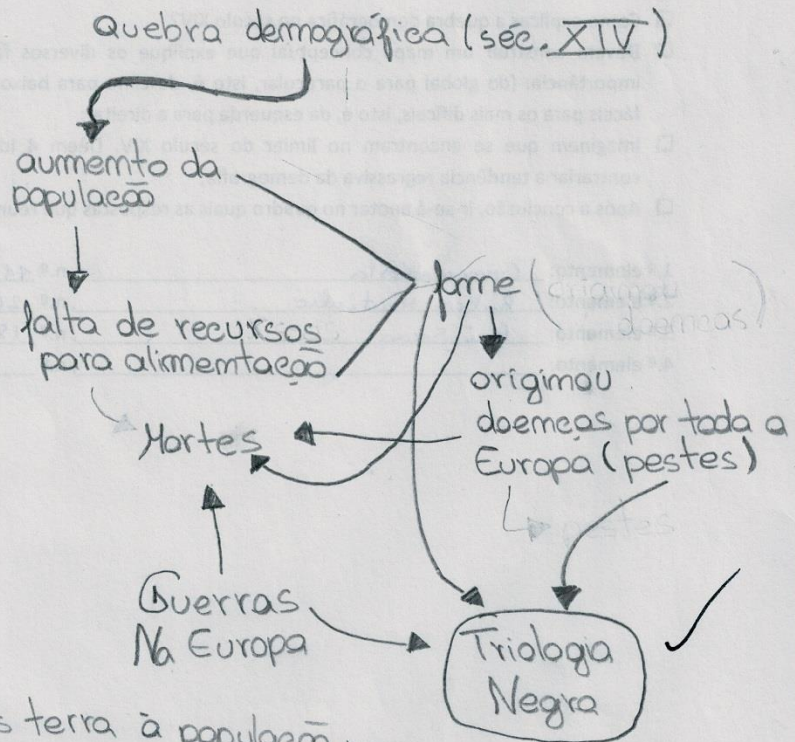
1.º elemento: Gonçalo Costa, n.º 11 (P)  
2.º elemento: Ruben Martinho, n.º 26 (S)  
3.º elemento: Pui Sousa, n.º 18 ( )  
4.º elemento: \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_ ( )

Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual



1- Com a prosperidade na Europa e com o desenvolvimento tecnológico a qualidade de vida da população Europeia melhorou. Com o aumento da população não havia recursos suficientes para se alimentarem, o que causou a fome e por sua vez as doenças se propagaram causando mortes em toda a Europa.

2-



3- Dar mais terra à população para a exploração de recursos, A melhoria da sanidade da população, Diplomacia entre os reinos para manter a paz, Diminuição dos preços no mercado.



Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

História A – 10º Ano, Turma C

Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV

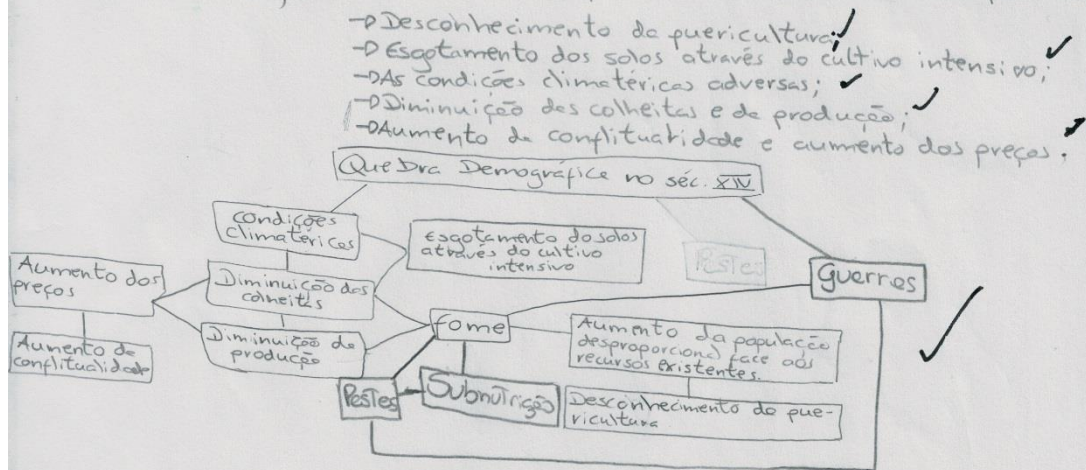
**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

Guião:

- ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

1.º elemento: Joana Lemos, n.º 14 (S)  
2.º elemento: Debora Lima, n.º 8 ( )  
3.º elemento: Ana Rosa, n.º 28 ( )  
4.º elemento: Edvardo Freites, n.º 17 (P)

A quebra demográfica no século XIV deveu-se aos seguintes factores: a recursos existentes, / -Aumento desproporcionado do nº de nascimentos face aos



Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual

As ideias para contrariar a tendência regressiva da demografia:

- Mais higiene;
- Cursos/puericultura;
- Maior investimento na medicina;
- Enterrar os mortos.

Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves



Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

História A – 10º Ano, Turma C

Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

Guião:

- ① ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ② ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ③ ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

1.º elemento: Sara Silva, n.º 19 (S)  
2.º elemento: Regina Kelo, n.º 16 (P)  
3.º elemento: Kelly Pereira, n.º 24 ( )  
4.º elemento: Letícia Moreira, n.º 15 ( )

- ① No séc. XIV, a ~~quebra~~ quebra demográfica deu-se devido à trilogia negra, ou seja, a fome, a grande peste e a guerra. No fim do séc. XIII, a quantidade de alimentos que era possível produzir já não bastava para alimentar tantos homens. Em 1348, uma terrível epidemia – a Peste Negra – alastrou-se sobre o Ocidente. De seguida, deu-se<sup>1)</sup> guerras civis, a população ficou revoltada, etc.<sup>2)</sup> Isto tudo deu<sup>3)</sup> ao aumento da mortalidade. Foi também devido ao aumento dos preços e ao esgotamento dos solos. ✓

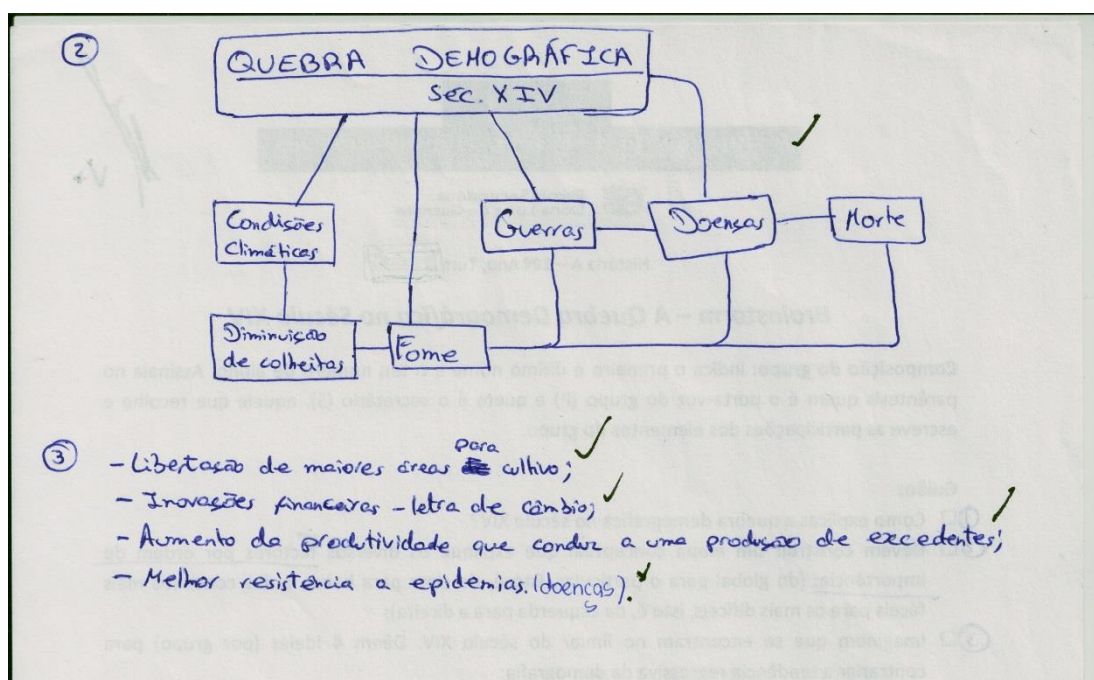
1) deflagram

2) Vão-se desde já habituando a não utilizar o etc. Mais tarde, na Universidade, com trabalho de carácter científico, como: «Só todos eles, mas é bem aceite. Se tudo correr bem, os senhores estão apenas a dois anos de lá chegarem.»

Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual ➡

3) o rigem?







Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves



Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

NV

História A – 10º Ano, Turma C

### Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

**Guião:**

- ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

1.º elemento: Tatiana Moreno, n.º 20 ( )  
2.º elemento: Pablo Máximo, n.º 21 ( )  
3.º elemento: Jessica Maltês, n.º 13 ( )  
4.º elemento: \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_ ( )

Sendo melhor opinar, o grupo nem  
esboçou uma tentativa para realizar  
as tarefas que lhes foram propostas,  
o que foi uma pena, pois quando  
os representantes dos grupos foram  
chamados a pronunciarem-se, construindo  
um painel de opiniões no quadro,  
tiveram que quedar-se mudos.

Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual



Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves



Escola Secundária  
Dona Luísa de Gusmão

História A – 10º Ano, Turma C

### Brainstorm – A Quebra Demográfica no Século XIV

**Composição do grupo:** indica o primeiro e último nome e o teu número de aluno. Assinala no parêntesis quem é o porta-voz do grupo (P) e quem é o secretário (S), aquele que recolhe e escreve as participações dos elementos do grupo.

**Guião:**

- 1) ☐ Como explicas a quebra demográfica no século XIV?
- 2) ☐ Devem construir um mapa conceptual que explique os diversos factores por ordem de importância: (do global para o particular, isto é, de cima para baixo, e dos conceitos mais fáceis para os mais difíceis, isto é, da esquerda para a direita);
- 3) ☐ Imaginem que se encontram no limiar do século XIV. Dêem 4 ideias (por grupo) para contrariar a tendência regressiva da demografia;
- ☐ Após a conclusão, ir-se-á anotar no quadro quais as respostas que reuniram maior consenso.

1.º elemento: Catarina Martins, n.º 23 (P)  
2.º elemento: Catarina Martins, n.º 2 (S)  
3.º elemento: Christian Pereira, n.º 4 ( )  
4.º elemento: \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_ ( )

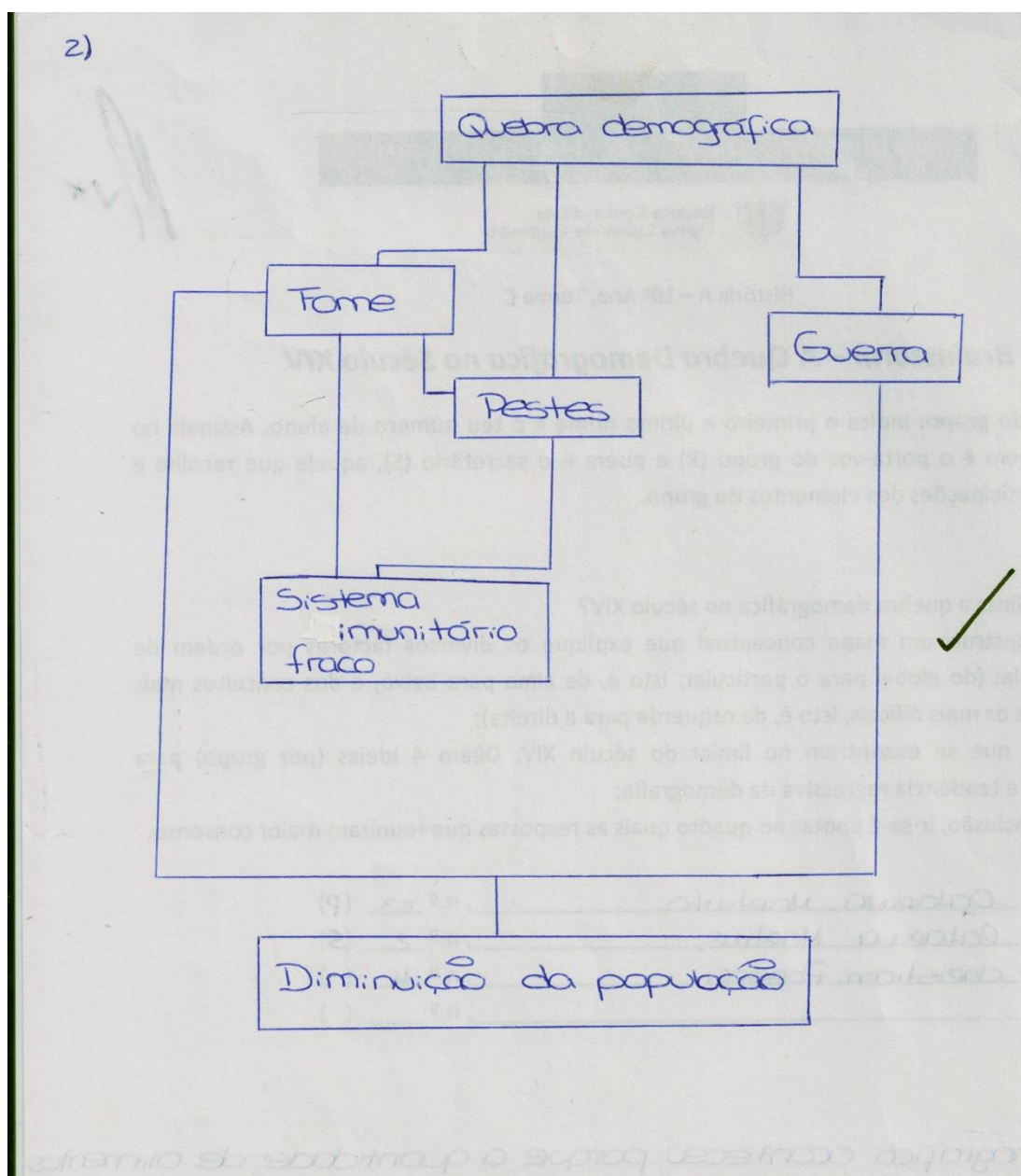
1) A quebra demográfica aconteceu porque a quantidade de alimentos que eram possíveis de produzir já não chegavam para alimentar toda a gente; o esgotamento dos solos tornaram as colheitas de cada ano mais precárias. As mudanças climáticas também ajudaram para a quebra, com o frio e chuva faziam com que houvesse perda de colheitas e apodrecer as sementes. ✓

3) 4 das ideias para contrariar a tendência regressiva da demografia são: aplicar novas técnicas para a agricultura para não haver os desgastes do solo; continuação do período de paz; diminuição dos preços dos alimentos e maior higiene para diminuir as doenças. ✓

Podem usar o verso da folha para escrever ou construir o mapa conceptual







## **ANEXO N**

---

### **AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS REALIZADOS NO ÂMBITO DAS AULAS LECCIONADAS**

Ano Lectivo 2012/2013		GOVERNO DE PORTUGAL		Ministério da Educação e Ciência		Ano: 10 Turma: C		Línguas e Humanidades		
171955 - Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos de Nuno Gonçalves										
401330 - Escola Secundária D. Luísa de Gusmão										
Avaliação Formativa dos Trabalhos Realizados pelos Alunos										
N.º de Processo	N.º de Turma	Nome	21 de Janeiro - Síntese Escrita da matéria dada na aula	-	22 de Janeiro - Resposta ao Guião de Trabalho	-	23 de Janeiro - Proposta de Elaboração de uma sinópe subordinada ao tema "Qual o papel da História e da sua aprendizagem"	-	28 de Janeiro - <i>Brainstorm</i> - "A Quebra Demográfica no Século XIV"	% Percentagem de apresentação dos trabalhos
63226	4	Adrielle Bezerra Silva	N/A	-	N/A	-	N/A	-	N/A	N/A
63227	2	Catarina da Rocha Martins	V	4 1	M. INC. V	1 1	V++	6 1	NE	0 0
63228	3	Causo Fati	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0	V+	5 1
63229	4	Christian Pereira Gustavo	V	4 1	NE	0 0	NE	0 0	V+	5 1
53318	5	Daniel da Matos Nunes Cardoso	V	4 1	M. INC. NV	1 1	NE	0 0	NE	0 0
53322	6	Daniela Filipa Fernandes de Sousa	V	4 1	M. INC. NV	1 1	NE	0 0	V	4 1
60618	7	Daniela Joana Cortez Marques	V	3 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V	4 1
52934	8	Débora Cristina Rodrigues Lima	V+	5 1	M. INC. NV	1 1	NE	0 0	V+	5 1
52010	9	Érica Cristiana Destapado de Castro Gomes	V	4 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V	4 1
63230	10	Evelina Tkachuck	V	4 1	INC. V	3 1	V++	6 1	V	4 1
63422	11	Gonçalo Pedro Torres Bandeira da Silva e Costa	V+	5 1	M. INC. NV	1 1	NE	0 0	V+	5 1
63423	12	Inês Filipa Vieira Xavier	V	4 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V	4 1
63231	13	Jéssica Castanheira Maltez	V-	3 1	NE	0 0	NE	0 0	NV	1 1
63232	14	Joana da Costa Ramos de Lemos	V-	3 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	5 1
63234	15	Leticia de Oliveira Moreira	V	4 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	5 1
63235	16	Madga Alexandra Lei Tiago Jacinto de Melo	V	4 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	5 1
63424	17	Maria Eduarda Rezende de Freitas	V	4 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	5 1
52018	18	Rui Miguel da Silva dos Santos Sousa	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0	V+	5 1
63237	19	Sara Filipa Primo da Silva	V	3 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	5 1
63238	20	Tatiana Denise Cordeiro Moreno	V-	2 1	M. INC. NV	1 1	NE	0 0	NV	1 1
52486	21	Pablo Máximo de Figueiredo	V	4 1	M. INC. NV	1 1	NE	0 0	NV	1 1
63645	22	Fernando Jorge Castela dos Santos	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0
62624	23	Catarina Costa Martinho	V+	5 1	NE	0 0	V++	6 1	V+	5 1
63736	24	Kelly Fernanda Fagundes Pereira	V	4 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	5 1
63244	25	Barbara Cristiana Lunet da Silva Constantino	V	4 1	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0
53334	26	Ruben Filipe Martinho Lopes Fidalgo	V	4 1	V	4 1	NE	0 0	V+	5 1
63958	27	Ricardo Filipe Veiga de Sousa	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0	NE	0 0
DE	28	Ana Maria Rosa	V+	5 1	INC. V	3 1	NE	0 0	V+	4 1
Legenda:			V- - Validou Minimamente; 3 V - Validou; 4 V+ - Validou Bem; 5 V++ - Validou Muito Bem; 6							
			INC. V - Incompleto, Validou; 3 INC. NV - Incompleto, Não Validou; 2 M. INC. NV - Muito Incompleto, Não Validou; 1 N/A - Não Aplicável							
			NV - Não Validou; 1 NE - Não Entregou; 0 DE - Desconhece-se o Processo							
			N/A - Não Aplicável							



## **ANEXO O**

---

### **MOLDE DO INQUÉRITO ANÓNIMO SOBRE O DECURSO DA ACTIVIDADE LECTIVA**

INQUÉRITO ANÓNIMO					
				Sim	Não
As actividades lançadas suscitaram-te interesse?					
Sentiste alguma dificuldade na execução das actividades solicitadas?					
O tempo que te foi dado era suficiente?					
Aprendeste alguma coisa nova?					
O professor conseguiu motivar-te? Em caso de resposta negativa, indica no espaço reservado às sugestões, no final do questionário, o porquê.					
Ficaste a conhecer uma outra perspectiva em relação a uma matéria que já conhecias?					
Tiveste a ajuda necessária para completares as tarefas com sucesso?					
A exposição da matéria foi feita de modo claro?					
A matéria leccionada conseguiu despertar o teu interesse?					
Houve vocabulário que não conhecesses?					
Conseguiste perceber bem as perguntas que te eram feitas?					
Gostavas mais de ter trabalhado em grupo?					
Achaste o questionário demasiado longo?					
O questionário era fácil?					
O professor compareceu sempre que solicitaste?					
Houve sugestões por parte do aluno?					
<b>Sugestões:</b>					

**N. A.:** As respostas a este inquérito encontram-se vertidas no gráfico representado pela figura com o título: “Tratamento do Inquérito feito aos alunos no fim da actividade de leccionação”.